Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 0476110
Centre d'intérêt: 912

Pothier, Nicole.

Les méthodes d'alphabétisation, une épineuse question / par Nicole Pothier. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1982.
iv, 65 p. : ill. ; 26 cm.

En tête du titre: Tome II. Titre de la couv.: Une épineuse question, les méthodes d'alphabétisation.

Descripteur(s): *alphabétisation *Evaluation d'une méthode *Méthode d'enseignement *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Etats-Unis *France

Dans le cadre du projet alphabétisation élaboré par l'Equipe d'aide au développement de la Direction générale de l'éducation des adultes, l'auteur inventorie et analyse les principales méthodes d'alphabétisation disponibles au Québec, ainsi que celles disponibles aux Etats-Unis et en France, dans la mesure de leur utilité dans notre contexte.

Dans un premier texte, l'auteur développe une analyse critique de l'ensemble des méthodes, précise des critères de comparaison, pointe des différences et des similitudes. Elle structure une interprétation des méthodes dans leurs fondements idéologiques et leurs conceptions pédagogiques. Les principaux parsmètres retenus pour fins d'analyse sont la démarche d'ensemble de la méthode et les choix pédagogiques faits aux plans de la conception de la langue, de la place de l'étudiant et de l'analyse de l'analphabétisme. Le deuxième texte présente douze fiches décrivant chacune des méthodes d'alphabétisation analysées dans le texte précédent. Ce sont des fiches descriptives et non analytiques qui rendent compte de l'inventaire.

Type de document: r

Une épineuse question: les méthodes d'alphabétisation.

par Nicole Pothier

EDUQ 8470110

TOME II

LES MÉTHODES D'ALPHABÉTISATION : UNE ÉPINEUSE QUESTION

par

Nicole Pothier

Photo de la page couverture : Michel Beaudry

No doc. : 30-1238

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982
Tous droits réservés

Dépôt légal
Quatrième trimestre - 1982

L'ANALYSE CRITIQUE ET LA DISCUSSION

Quelle méthode choisir? Sur quels critères se fonder? Toutes les méthodes sont-elles différentes ou pareilles?
L'analyse d'une douzaine de méthodes d'alphabétisation québécoises, françaises et américaines va répondre à ces questions.
Cette analyse fournit autant les critères de comparaison entre les méthodes que les contenus des comparaisons comme tels.
C'est un texte un peu "technique", abstrait parfois, mais indispensable à tout intervenant pour l'aider à se situer face à cette épineuse question.

NOTE : Ce texte a déjà fait l'objet d'une publication dans Alpha 82, sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur.

Montréal, le 20 août 1980

LETTRE AUX AUTEURS DE MÉTHODES QUÉBÉCOISES D'ALPHABÉTISATION

Jocelyne Laurin
Clémence Laroche et Armand Trépanier
Diane Vincent et Lise Thériault
Gisèle Beaudet
S.E.A. Chambly

Madame,
Monsieur,

L'Équipe d'aide au développement de la Direction générale de l'éducation des adultes prépare pour l'année prochaine une série d'interventions destinées à supporter et développer les pratiques québécoises d'alphabétisation. Dans cette opération, j'ai été engagée comme personne-ressource pour inventorier et analyser les principales méthodes d'alphabétisation disponibles d'abord au Québec mais aussi à l'étranger dans la mesure où elles seraient utiles ici.

Dans une première étape, j'ai donc ressorti les méthodes québécoises d'alphabétisation. Ces méthodes, je les ai ensuite décrites, une à une. Ces fiches descriptives, je compte les mettre à la disposition de formateurs d'adultes intéressés à s'informer ou à choisir parmi les méthodes celles qui leur conviennent le mieux...

Je vous fais donc parvenir une copie de la fiche descriptive pour votre méthode, ainsi que le texte général de présentation des fiches. J'aimerais beaucoup recevoir vos commentaires quant à la "justesse" de cette fiche.

Je tiens cependant à vous rappeler que cette fiche n'est pas une évaluation de la méthode. Le but poursuivi est d'informer et de guider le choix d'une méthode en donnant des indications pertinentes sur les principaux éléments contenus dans la méthode.

La première session organisée par l'Équipe d'aide au développement se tiendra au début septembre; cette session est offerte aux Commissions scolaires qui débutent cette année en alphabétisation. A cette première rencontre, je compte utiliser les fiches en indiquant leur caractère encore provisoire.

Suite à cette rencontre et après la consultation auprès des auteurs, je finaliserai ces fiches qui deviendront disponibles comme éléments d'information.

Espérant recevoir de vos nouvelles bientôt, je vous prie d'agréer l'expression de mes meilleurs sentiments.

Nicole Pothier
a/s Équipe d'aide au développement
Ministère de l'Éducation
D.G.E.A. - 10e étage
600, rue Fullum
Montréal (Québec) H2K 4L1
Tél.: 873-3537

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

L'ANALYSE CRITIQUE ET LA DISCUSSION 1

Première partie : Les méthodes qui favorisent une alphabétisation scolaire 4

1. Quelles sont les caractéristiques générales de ces cinq méthodes 4

1.1 Reconnaissance globale 5
1.2 Analyse syllabique 5
1.3 Structure de base 7
1.4 Perfectionnement 7

2. Quels sont les choix pédagogiques et les conceptions sous-jacentes à ces méthodes? 8

2.1 Conception de la langue française 8
2.2 Exercices proposés 8
2.3 La présence des mêmes 8
2.4 La place de l'étudiant 9
2.5 L'analyse de l'analphabétisme 9
2.6 Conclusion 10

Deuxième partie : Les méthodes qui favorisent une alphabétisation de type populaire 10

1. Quelles sont les caractéristiques générales de ce deuxième groupe de méthodes? 12

1.1 Phase structuro-globale 12
1.2 Phase analytique 12
1.3 Phase structuro-globale 12

2. Quels sont les choix pédagogiques et les conceptions sous-jacentes à ces méthodes? 14

2.1 Conception de la langue 14
2.2 La place de l'étudiant 16
2.3 La nature des exercices 16
2.4 L'analyse de l'analphabétisme 16

Troisième partie : En guise de conclusion 17

Tableau 1 : Proposition d'une grille de progression syllabique 6

Tableau 2 : Description de l'approche fonctionnelle (A. Freitag et D. Maher) 15

TABLE DES MATIÈRES
(SUITE)

PAGE

LES DOUZE (12) FICHES DESCRIPTIVES 21

Présentation de la fiche descriptive 22

Les méthodes : 23

Méthode phonétique audio-visuelle, par Gisèle Beaudet 23

Lire . Parler . Ecouter . Ecrire, par une équipe de formateurs de la polyvalente Gérard-Filion, C.S.R. Chambly 25

De l'écoute à la lecture et jusqu'à l'écriture, par Clémence Laroche et Armand Trépanier 28

Lire, écrire et réfléchir, par Jocelyne Laurin 33

Approche syllabique, par Diane Vincent et Lise Thériault 35

Une approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants, par Aloyse Freitag et Doris Weber 38

Les documents de l'Association pour la diffusion des aides pédagogiques (ADAP) 40

Les documents du Comité pour la liaison de l'alphabétisation et la promotion (CLAP) 45

Les publications du Collectif d'alphabétisation 49

L'initiation à l'approche logique et au calcul, par le Collectif d'alphabétisation 55

La méthode des clefs, par le S.R.I. Méthodologie des méthodes de lecture 58

Et enfin, la méthode Laubach 62

Tableau 1 : Composantes en lecture et écriture (CLAP) 47

Tableau 2 : Proposition d'une grille de progression syllabique 52

Tableau 3 : Exemple de progression syllabique établie par le Collectif d'alphabétisation (1979) 54

Tableau 4 : Schéma des démarches habituelles en calcul 56

PRÉSENTATION

Tantôt bouc émissaire de toutes les difficultés en alphabétisation, tantôt panacée à tous les problèmes, les méthodes d'alphabétisation occupent toujours une place importante dans une intervention. De toute nécessité, il faut bien connaître les méthodes pour choisir avec discernement le(ou les) méthode(s) utile(s) à l'intervention.

Le rôle que nous souhaitons voir jouer aux méthodes en est un de support, d'aide, d'outil à une intervention.

Pour favoriser une meilleure compréhension des méthodes d'alphabétisation, nous vous proposons deux (2) textes.

Le premier texte développe une analyse critique de l'ensemble des méthodes. Il précise des critères de comparaisons, pointe des différences, nomme des similitudes. Ce texte structure une interprétation des méthodes, dans leurs fondements idéologiques et leurs conceptions pédagogiques explicites ou non.

Les principaux paramètres retenus sont d'une part la démarche d'ensemble de la méthode et la progression proposée par cette méthode, et d'autre part les choix pédagogiques faits, par exemple au plan de la conception de la langue, de la place de l'étudiant, de l'analyse de l'analphabétisme, etc.

Le deuxième texte présente douze (12) fiches décrivant chacune des méthodes d'alphabétisation analysées dans le texte précédent. Ce sont des fiches descriptives et non analytiques. Chaque fiche a été soumise à l'auteur. Une copie de la lettre envoyée se trouve jointe au présent document, à la page suivante.

Ces deux textes s'adressent donc tout particulièrement aux formateurs et animateurs en alphabétisation qui doivent choisir judicieusement parmi plusieurs méthodes.

La première impression que laisse un rapide coup d'oeil sur les méthodes d'alphabétisation, c'est leur relative "pauvreté", quant au nombre disponible et quant au contenu véhiculé. Cette impression est discutable et repose fréquemment sur un manque d'information des méthodes réellement en usage. C'est une première raison. Une deuxième raison tient au fait qu'on attend souvent de la méthode un ensemble de prescriptions qui solutionnent tous les problèmes ou les questions posées par notre intervention pédagogique en alphabétisation.

Sensible à cette perception, nous avons décidé au moment d'amorcer un travail de recherche sur les méthodes d'alphabétisation:

1. de recenser, décrire et analyser les méthodes existantes, pour les rendre accessibles aux alphabétiseurs.

2. de situer la place de la méthode dans l'ensemble d'une intervention en alphabétisation en tenant compte des composantes* variées définissant un projet alpha. En identifiant et nommant tout ce qui n'appartient pas à la méthode, elle retrouve de facto sa place propre.

Le choix de la méthode devient largement tributaire de la définition du projet sur l'ensemble des composantes. La méthode concrétise dans la pratique les choix faits en se conjuguant avec des stratégies et des approches pédagogiques.

"C'est au pied du mur qu'on reconnaît le maçon", dit un proverbe catalan. C'est dans le choix des méthodes et des approches pédagogiques que se traduisent les différences réelles entre alphabétiseurs...

L'analyse de différentes méthodes conduit à nommer deux paramètres utiles pour les situer comparativement.

Avant de les nommer, deux remarques préalables :

Le point de vue que j'adopte en regardant les différentes méthodes est celui du formateur qui reçoit un ou plusieurs document(s). Il ne connaît pas le ou les auteur(s), ni sa façon personnelle de travailler.

Cette remarque est importante : il suffit d'avoir rencontré des auteurs pour se rendre compte rapidement comment leur pratique personnelle complète, nuance, ajoute à leur document écrit. Ces ajouts divers sont cependant rarement explicités.

Pour chaque méthode mentionnée dans ce document, j'ai produit une fiche descriptive. Ces fiches contiennent des informations sur les éléments-clefs de chaque méthode. Ces informations sont regroupées en quatre (4) catégories : des informations générales indiquant le nom de la méthode, l'auteur, l'année de publication et l'adresse où se procurer ces documents. En second lieu, les objectifs pédagogiques et les principes annoncés par l'auteur. Dans certains cas, les objectifs occupent beaucoup de place alors que dans d'autres cas, les auteurs n'en parlent presque pas.

---

* Voir à ce sujet "les principales composantes d'un projet d'alphabétisation" in Tome I de cette même collection.

La troisième catégorie est la plus importante : elle décrit la méthodologie à partir de trois points de vue : le contenu proposé, la démarche concrète et le matériel utilisé. Ce bloc d'informations vise à donner une image concrète du genre d'activités suggérées et de la progression dans les acquisitions de même que le support matériel fourni.

Enfin, quelques commentaires complètent la fiche. Ils sont peu nombreux et traduisent ma première impression ou ma première question.

Ces fiches, ce sont essentiellement mes notes de lecture, mes documents de travail, mon matériel de base pour l'analyse. Elles sont reproduites dans la deuxième partie de ce document.

L'analyse de l'ensemble des méthodes s'appuie donc sur deux paramètres.

Premier paramètre : les caractéristiques générales de ces méthodes ou la démarche d'ensemble proposée.

Ce premier critère vise à faire ressortir l'ensemble des éléments essentiels d'une méthode pour discriminer l'essentiel de l'accessoire. Ce premier paramètre fait apparaître la charpente de la méthode.

Deuxième paramètre : les choix pédagogiques et les conceptions sous-jacentes à ces méthodes.

Ce second paramètre se subdivise à son tour en quelques variables qui éclairent ces choix. Première variable, la conception de la langue française comme "matière à apprendre" : est-ce un code fixe et clos ou plutôt un outil malléable selon les besoins? Ce premier choix va déterminer largement le contenu des méthodes de même que les exercices proposés : c'est la deuxième variable.

La place dévolue à l'étudiant définit un autre critère dans l'analyse des méthodes de même enfin, que l'analyse préalable des causes et des solutions à apporter à l'analphabétisme.

Ces deux paramètres dessinent un fil d'Ariane dans l'ensemble des méthodes que je divise (encore) en deux groupes. Le premier groupe de méthodes se situe dans une tradition d'alphabétisation scolaire, alors qu'un deuxième groupe se situe davantage dans une approche d'alphabétisation populaire.

La comparaison entre les deux groupes fait alors ressortir la spécificité de l'un et l'autre groupe, par les omissions comme par les affirmations...

PREMIÈRE PARTIE : LES MÉTHODES QUI FAVORISENT UNE ALPHABÉTISATION SCOLAIRE.

Dans ce premier groupe, j'ai analysé cinq méthodes:

- deux méthodes produites par la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), plus particulièrement par le centre d'éducation des adultes SEBAM (Service de l'éducation de base pour les adultes de Montréal). Ces deux méthodes sont la méthode phonétique audio-visuelle (PAV) de Gisèle Beaudet et l'approche syllabique (AS) de Diane Vincent et Lise Thériault.

La méthode PAV est une approche d'abord phonétique; l'accent se trouve sur les sons et non sur les lettres. Toute la démarche pédagogique est enregistrée sur des bandes magnétiques et s'accompagne d'un dossier écrit où des illustrations servent de support aux mots. Cette méthode est semi-programmée : d'abord conçue pour du travail individuel elle comporte néanmoins des séquences d'enseignement collectif ou semi-collectif. Le matériel comprend quarante (40) cassettes, une pour chaque son plus les quatres lettres particulières que sont le "c", le "h", le "x" et le "y"; autant de dossiers d'étude et de clefs de correction plus quelques autres documents.

La méthode PAV vise l'intégration du français oral et écrit en favorisant l'association dessin → son → graphie par la mémoire visuelle qui joue le rôle de support. Encore là, la méthode est conçue pour du travail individuel mais elle peut aussi être utilisée en groupe et en sous-groupe.

- Une méthode produite par Jocelyne Laurin à la Commission scolaire de Châteauguay et qui a été par la suite revisée et corrigée par l'auteur à la Direction générale des moyens d'enseignement (DGME) du ministère de l'Éducation. L'apport spécifique de cette méthode est l'introduction de thèmes qui deviennent des pivots pour tout le travail à faire. La pédagogie proposée se veut non-directive et centrée sur l'étudiant et son milieu de vie; l'approche est surtout syllabique mais l'image est beaucoup utilisée comme support aux apprentissages proposés.

- Une méthode produite par Clémence Laroche et Armand Trépanier : De l'écoute à la lecture... et jusqu'à l'écriture. Le matériel de cette méthode comprend 5 cahiers, qui mènent l'étudiant "aux portes du secondaire". La démarche proposée comporte des exercices d'audition et de syllabation -surtout au début- ensuite une initiation progressive à la grammaire.

Cette méthode est la plus connue et la plus ancienne aussi.

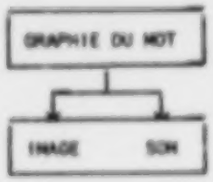
- Enfin, une dernière méthode qui est la plus récente, celle produite à la C.S.R. de Chambly par une équipe de formateurs d'adultes de la polyvalente Gérard-Filion. Le matériel produit vise à couvrir les sigles de Fr 300 à Fr 305 dans l'ancienne désignation des programmes de français; les thèmes sont aussi présents et l'ensemble du matériel est assez considérable. Le programme de français au primaire leur a servi de cadre de travail.

1. Quelles sont les caractéristiques générales de ces cinq méthodes?

La démarche d'ensemble ou les principales articulations des méthodes s'organisent autour de trois temps forts :

1.1 Reconnaissance globale

Une première étape de reconnaissance globale, dans laquelle l'image ou/et le son sont utilisés comme représentant le mot. Le plus souvent, le mot est écrit et c'est la correspondance entre le graphie de ce mot et le son ou l'image qui est mise en lumière.



Exemple :

Radio

L'importance accordée à cette étape varie considérablement d'une méthode à l'autre. Jocelyne Laurin par exemple utilise l'image tout au long de sa démarche et pas seulement au début : cette première étape devient récurrente pour chaque nouvelle syllabe introduite.

A l'opposé, la méthode PAV de Gisèle Beaudet passe rapidement à l'analyse et au découpage en syllabes phonétiques. C'est surtout le son qui est utilisé.

1.2 Analyse syllabique

Une deuxième étape, celle de l'analyse syllabique. Voilà le coeur des méthodes. Dans la langue française en effet, la syllabe est la clef de composition et de décomposition des mots : pouvoir déchiffrer et analyser un mot permet de décoder tous les autres mots.

Cette étape est la plus identique d'une méthode à l'autre et pour toutes les méthodes disponibles.

Exemple:

Plusieurs groupes de formateurs qui travaillent avec les immigrants français (le Collectif d'alphabétisation, le Comité pour la liaison de l'alphabétisation et la promotion, pour ne nommer que les principaux) ont bien articulé cette étape et il s'en dégage une sorte de consensus autour d'une grille de progression syllabique. Cette grille se trouve "in extenso" au tableau 1. Elle est utilisée pour plusieurs raisons et de multiples façons.

. Elle fournit un point de repère quant à la familiarité et la fréquence des syllabes, donc aussi de leur ordre d'acquisition.

. Elle permet à l'étudiant de voir où il va : ce qu'il a appris, ce qu'il lui reste à apprendre.

. Elle lui fournit un point de repère auquel se référer.

TABLEAU 1

PROPOSITION D'UNE GRILLE DE PROGRESSION SYLLABIQUE

	A a	I i y y	O o	E é	ou	U u	on	au eau	an en	ai ei	E e eu-oeu	in un ai-ein	oi	oin	ien
M-m	ma	mi my	mo	mé	mou	mu	mon	mau meau	man men	mai mei	me meu-moeu	min main	moi	moin	mien
L-l	la	li	lo	lé	lou	lu	lon	lau leau	lan len	lai lei	le leu	lin lain-lun	loi	loin	lien
R-r	ra	ri	ro	ré	rou	ru	ron	rau reau	ran ren	rai rei	re reu	rin rein-rein	roi		rien
S-s	sa	si	so	sé	sou	su	son	sau seau	san sen	sai sei	se seu-soeu	sin sain-sein	soi	soin	sien
T-t	ta	ti	to	té	tou	tu	ton	tau teau	tan ten	tai tei	te teu	tin tain-tein	toi	toin	tien
B-b	ba	bi	bo	bé	bou	bu	bon	bau beau	ban ben	bai bei	be beu-boeu	bin bein	boi	boin	bien
N-n	na	ni	no	né	nou	nu	non	nau neau	nan nen	nai nei	ne neu-noeu	nin nein	noi		nien
D-d	da	di	do	dé	dou	du	don	dau deau	dan den	dai dei	de deu	din dein-dun	doi		dien
P-p	pa	pi	po	pé	pou	pu	pon	pau peau	pan pen	pai pei	pe peu	pin pain-pein	poi	poin	
C-c	ca		co		cou	cu	con	cau	can	cai	coeu	cyn cain	coi	coin	
K-k	ka	ki	ko	ké	kou	ku	kon		kan		ke	kin			

Qu-qu	qua	qui	quo	qué	qu'ou		qu'on	qu'au	quan	quai	que queu	cu'un	quoi		
F-f	fa	fi	fo	fé	fou	fu	fon	fau	fan fen	foi fai	fe feu	fin fein fain	foi	foin	
Ch-ch	cha	chi	cho	ché	chou	chu	chon	chau cheau	chan chen	chai	che cheu	chin chain	choi		chien
V-v	va	vi	vo	vé	vou	vu	von	vau veau	van ven	vai vei	ve veu-voeu	vin vein	voi		vien
J-j	ja	ji	jo	jé	jou	ju	jon	jau	jan jen	jai	je jeu		joi	join	
G-g	ga		go		gou	gu	gon	gau	gan	gai		gain	goi	goin	
G-j		gi		gé					gen	gei	ge geu	gin gein			
C-s		ci		cé				ceau	cen		ce ceu	cin cein			cien
gu		gui		gué					guen		gue gueu	guin			
ç	ça					çu	çon		çan	çai			çoi		
GN-gn	gna		gno	gné			gnon	gneau	gnan	gnai	gne gneu				
PH-ph	pha	phi	pho	phé			phon		phan		phe	phin			
Z-z	za	zi	zo	zé	zou	zu	zon		zan		ze	zin			
X-x	xa	xi		xé			xon				xe				
W-w	wa	wi													

Extrait : Collectif d'alphabétisation Maspero 1979 p. 200-201.

. Elle permet des révisions.

. Enfin elle fournit une image d'ensemble de la progression des acquisitions.

Bref, cette étape d'analyse syllabique est une constante et une dominante dans toutes les méthodes d'alphabétisation.

1.3 Structure de base

Une troisième étape, qui amène l'introduction de certains éléments structuraux de la langue française. A cette étape, en effet, débute le travail sur des phrases simples du genre sujet ⟶ verbe ⟶ complément. A ces premières structures s'ajoutent aussi quelques règles de grammaire, par exemple, masculin-féminin/singulier-pluriel qui sont toujours présentes dans les phrases les plus simples. Concrètement, la plupart des méthodes proposent des exercices d'application de la règle de grammaire dans plusieurs situations différentes. Seuls les exercices du matériel de la C.S.A. de Chambly proposent explicitement l'approche inductive.

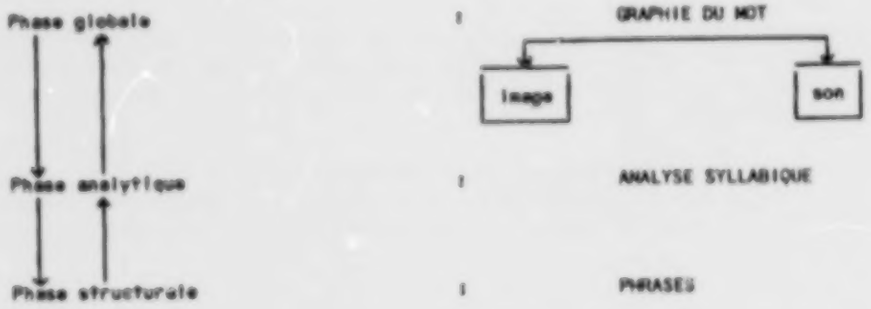
1.4 Perfectionnement

Certaines méthodes possèdent aussi une quatrième étape qui vise le développement et le perfectionnement des règles de grammaire; comme d'ailleurs de l'ensemble des habiletés de base de la langue française.

Exemple : la méthode de Laroche et Trépanier qui, dans leurs cahiers 4 et 5 surtout poursuivent l'initiation grammaticale; la méthode de Chambly suit le même cheminement à travers cette fois des cahiers-thèmes mais aussi un cahier spécifique de grammaire, conjugaison et homophone.

Ces trois étapes présentées ici d'une manière séquentielle se chevauchent continuellement; dès que l'apprentissage de quelques syllabes est complété, l'étudiant commence d'emblée le travail avec quelques phrases. D'autres syllabes s'ajoutent ensuite progressivement.

Bref, pour ce premier groupe de méthodes qui favorisent une alphabétisation scolaire, la démarche d'ensemble qui encadre et structure tout à la fois les exercices proposés comporte trois temps forts :



2. Quels sont les choix pédagogiques et les conceptions sous-jacentes à ces méthodes?

2.1 Conception de la langue française

La langue française est analysée et abordée dans sa logique même : apprendre à lire et à écrire consiste à maîtriser un ensemble gradué de règles et de techniques qui, une fois apprises, vont devenir utiles.

C'est l'apprentissage du code en soi et presque pour soi.

Cette conception jamais clairement énoncée, est un reliquat du mode d'apprentissage privilégié à l'école pour le niveau primaire[1]. L'apprentissage de la langue fait de cette façon s'oppose nettement à d'autres approches soucieuses de transférer dans la vie quotidienne des adultes, les acquis réalisés au fur et à mesure. Ce transfert consolide l'acquis et renforce tout à la fois le goût d'apprendre.

Cette conception n'est cependant pas aussi univoque dans toutes les méthodes. Le matériel de Chambly, par exemple, met l'emphase sur l'utilité de maîtriser certaines techniques pour mieux communiquer avec d'autres. La finalité est clairement posée, mais dans les exercices proposés et la progression des apprentissages, la centration sur le code comme système logique clos et fini réapparaît.

2.2 Exercices proposés

La conception de la langue française se concrétise au niveau des exercices proposés :

- Ils sont répétitifs : l'étudiant doit appliquer plusieurs fois une règle de grammaire. On multiplie les exemples.
- Ils sont non-signifiants, parce que présentés hors contexte. L'acquisition d'une règle de grammaire peut être perçue dans son utilité (ex. : je peux mieux écrire une phrase, un texte parce que j'en connais les règles de composition), ou dans sa finalité (un but en soi). Dans beaucoup d'exercices, elles se présentent comme une finalité.
- Ils sont donc peu variés et assez monotones.

2.3 La présence des thèmes

Le contenu de ce premier groupe de méthodes est souvent sans intérêt sinon carrément infantile. Cependant, cette situation se trouve en partie corrigée par l'introduction de thèmes intégrateurs dans deux méthodes. Cette addition est importante parce qu'elle corrige une lacune généralement déplorée.

La première méthode qui utilise des thèmes est celle de Jocelyne Laurin. Elle comprend quatre thèmes : les mass-média, les relations de travail, le logement, l'environnement. Par opposition, la deuxième méthode qui utilise les thèmes comprend plusieurs petits thèmes

---

1. Nous avons très probablement tous appris à lire et à écrire de cette façon, i.e. en répétant des exercices de toutes sortes sans bien en comprendre la finalité et l'utilité.

ou sous-thèmes, qui se regroupent en quelques grands thèmes qui sont le travail, les loisirs, la maison, le milieu urbain, le milieu rural. C'est la méthode de Chambly.

L'introduction des thèmes dans l'une et l'autre méthode suscite deux remarques :

- la façon concrète de traduire un thème dans des textes et des exercices ne permet pas nécessairement de rejoindre les gens dans leurs intérêts réels et profonds. D'autres conditions sont nécessaires : il faut bien sentir, bien analyser, bien comprendre le vécu des gens, leur environnement réel pour adapter le contenu à leurs préoccupations à eux.

- les phrases réellement utilisées sont souvent brèves, anodines et simples, pour permettre à un lecteur débutant de les lire et de les comprendre. De sorte que, le contenu concret proposé demeure de peu d'intérêt. Et ce, peu importe le thème général proposé.

Cependant, l'apport des thèmes peut aussi réellement susciter de l'intérêt. Ce que je veux souligner ce sont précisément les écueils à éviter afin de tirer parti des thèmes proposés.

En plus de présenter un intérêt au plan du contenu, les thèmes servent à unifier les exercices proposés et à augmenter la cohésion des apprentissages faits. C'est une première force. Une deuxième force, c'est qu'un thème traité en profondeur entraîne nécessairement des discussions, des échanges impliquant les participants. Ceux-ci deviennent plus actifs, plus impliqués dans leur apprentissage et la place reconnue à l'animateur ou au formateur s'en trouve aussi un peu ou beaucoup modifiée.

Bref, l'apport des thèmes au niveau du contenu d'une méthode peut réellement permettre de rejoindre les participants dans leurs intérêts et leur faciliter une meilleure prise en charge de leur apprentissage, mais certaines conditions sont essentielles dans la façon d'envisager et de traiter les thèmes.

2.4 La place de l'étudiant

Un corollaire à la conception de la langue française, c'est que l'étudiant apparaît peu dans ce premier groupe de méthodes. Son statut est celui de quelqu'un qui doit apprendre et qui, après coup, deviendra capable. Seule la méthode de Jocelyne Laurin contredit cette assertion, mais sa préoccupation se situe au niveau des objectifs et des intentions plutôt que dans le concret des exercices proposés.

2.5 L'analyse de l'analphabétisme

Dans ce premier groupe de méthodes, l'analphabétisme est un problème surtout individuel. On fait peu de cas (et parfois pas du tout) de la situation sociale et économique, du milieu de vie de l'adulte analphabète. Cette omission est significative : l'approche d'alphabétisation repose sur une base individuelle. Le problème est individuel et les moyens déployés pour le résoudre le sont aussi.

Dans bien des situations pourtant, être analphabète n'est qu'une des caractéristiques de l'ensemble des relations entre un individu et son environnement familial et social. Souvent l'analphabétisme traduit et concrétise un ensemble de conditions de marginalisation.

2.6 Conclusion

En conclusion à ce premier groupe, il faut dire que toutes les méthodes analysées ne possèdent pas toutes ces caractéristiques, il faut apporter des nuances. Mais il est utile parfois de "couper carré" pour mieux cerner ce qui domine et ainsi mieux entrevoir les faiblesses auxquelles il faut pallier quand on utilise ces instruments de travail.

Un des buts de l'analyse étant de mieux faire comprendre les méthodes, mais aussi d'en dessiner un portrait général. A la fois l'analyse et la synthèse...

Bref, la tendance majeure de ce premier groupe demeure incontestablement le modèle scolaire transposé à de nouveaux étudiants adultes.

DEUXIÈME PARTIE : LES MÉTHODES QUI FAVORISENT UNE ALPHABÉTISATION DE TYPE POPULAIRE

Le deuxième groupe de méthodes réunit des approches fort variées. L'homogénéité entre ces méthodes est moins évidente et moins forte que pour le premier groupe. Les mêmes paramètres demeurent cependant pertinents.

Un dénominateur commun regroupe toutes ces approches : c'est l'analyse du milieu de vie, des conditions sociales dans lesquelles se trouvent les analphabètes et l'insertion de l'alphabétisation dans un projet de groupe indissociable de l'alphabétisation.

De qui parle-t-on? De gens et de projets diversifiés.

Par exemple :

- ce sont les projets de coopératives agricoles, alimentaires qui offrent aussi un atelier d'alphabétisation comme la Coopérative des services multiples de Lanaudière;
- ce sont les centres d'éducation populaire, comme le Carrefour de Pointe-Saint-Charles, la Tour de Lire de Montréal;
- ce sont les immigrants regroupés dans les CDFI, dans des associations comme les groupes haïtiens à Montréal, ou encore les centres d'accueil en France;
- ce sont aussi des regroupements régionaux ou locaux sur la base de l'appartenance à un même milieu social, comme les comités locaux d'éducation populaire au Lac Témiscamingue ou les comités locaux d'éducation des adultes de la région de Thetford Mines.

Tous ces groupes ont développé et dans bien des cas développent encore des façons de travailler. Donc, des méthodes. En termes de publications cependant, ce deuxième groupe est moins ramassé, moins systématique que le premier groupe.

Il faut souvent comprendre leur façon de travailler et en extraire la démarche. Les mots démarche ou approche apparaissent d'ailleurs plus souvent que le mot méthode dans ce deuxième groupe. Sans trancher sur la pertinence étymologique d'un terme plutôt qu'un autre, j'y décèle un reflet juste de préoccupations souvent absentes du premier groupe. La différence entre approche et méthode n'est pas anodine dans ce contexte-ci.

Pour ce deuxième groupe, j'ai consulté trois publications importantes.

Le document produit par Serge Wagner et Micheline Laperrière : <u>L'alphabétisation à repenser</u>. Ce texte relate les dix années d'expérience en alphabétisation au Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles. Il comprend deux parties : la première est à la fois théorique et historique puisqu'elle relate, analyse et critique l'expérience du Carrefour, alors que la deuxième présente la description détaillée et exhaustive de 45 heures de travail en atelier avec un groupe de participants.

Un deuxième document qui est plutôt une série de documents produits par Aloyse Freitag et Doris Weber du ministère de l'immigration, pour le travail avec des immigrants dans les Centres d'orientation et de formation pour les immigrants (COFI). Toute leur démarche a été expérimentée avec les réfugiés du sud-est asiatique (les "boat people"). Cette approche vise à rendre les immigrants fonctionnels dans leur nouvelle société à l'intérieur d'une période de sept mois. C'est une alphabétisation de survie.

Un troisième document retrace une expérience récente. Il s'agit du rapport d'évaluation pour un projet d'alphabétisation en milieu rural défavorisé, la Coopérative des services multiples de Lenoudière. Ce rapport s'intitule : "Une place dans notre soleil" et relate l'insertion d'une démarche d'alphabétisation à l'intérieur d'un projet coopératif ayant ses objectifs propres et dans lequel alphabétiser devient un atout nécessaire à la poursuite des objectifs.

Cette première énumération s'allonge beaucoup si j'ajoute les publications des intervenants français pour leur travail auprès des immigrants. Je n'en ferai pas une description exhaustive, ce serait trop long; mais je nomme seulement les principaux groupes qui publient :

- le Collectif d'alphabétisation, qui se retrouve chez l'Editeur François Maspero;
- le Comité pour la Liaison de l'Alphabétisation et la Promotion (CLAP) qui édite ses propres publications,
- l'Association pour la Diffusion des Aides Pédagogiques (ADAP).

Leurs documents, plus les trois publications décrites, plus enfin quelques articles et rencontres personnelles vont me servir pour caractériser ce groupe de méthodes favorisant une alphabétisation populaire.

1. Quelles sont les caractéristiques générales de ce deuxième groupe de méthodes?

La démarche proposée par ce type de méthodes s'articule aussi autour de trois temps forts, mais cette démarche n'est pas aussi générale que pour le premier groupe. Elle existe mais avec plus de souplesse.

1.1 Phase structuro-globale

Le travail s'articule autour d'une phrase ou d'un texte dont la complexité varie beaucoup dépendant du niveau des stagiaires. Au début par exemple, le texte -très court- peut être lu et préparé par le moniteur; les mots composant les phrases sont choisis en fonction d'un intérêt, d'un thème pertinent aux stagiaires.

Exemple :

un texte sur le pays d'origine pour les immigrants du centre d'accueil en France.

un texte sur les différents métiers exercés par les participants.

Souvent le texte fait suite à une discussion entre les participants et il retiète les points de vue émis par chacun ou un consensus autour de quelques idées. D'autres fois, il est davantage préparé par le formateur. A l'occasion aussi, l'image (exemple : les diapositives) peut servir de point de départ.

Le choix des mots permet de revoir ce qui est déjà appris et d'introduire quelques nouveaux mots. De même la structure des phrases doit être relativement simple pour ne pas présenter de difficultés techniques trop nombreuses.

1.2 Phase analytique

La deuxième étape s'apparente beaucoup à celle du premier groupe : la décomposition en syllabes. Les exercices sont semblables, de même que l'ordre d'acquisition des différentes syllabes. La grille de progression syllabique est aussi utilisée.

1.3 Phase structuro-globale

Enfin, dans une troisième étape, on revient à la phrase et au texte. De nouveaux textes s'élaborent en tenant compte des nouvelles syllabes acquises.

Cet aller-retour aux textes et aux phrases permet donc souvent non seulement de discuter mais d'approfondir un point de vue en tenant compte de nouvelles informations ou encore d'entrevoir des décisions à prendre pour remédier à certains aspects de la situation.

Bref, pour ce deuxième groupe de méthodes la démarche d'ensemble oscille autour de ces trois temps forts :

Phase structuro-globale	:	phrase-texte
Phase analytique	:	analyse syllabique
Phase structuro-globale	:	phrase-texte

Deux exemples vont me servir pour illustrer cette démarche et en saisir la variété.

Exemple 1 :

"Apprendre à lire et à écrire, c'est développer son langage et c'est aussi développer sa pensée".

Cette citation tirée du document l'Alphabétisation à repenser de Micheline Laperrière et Serge Wagner du Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles témoigne bien de leur approche.

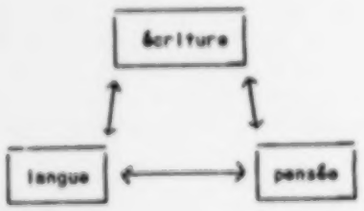
Leur démarche comprend deux temps : un premier de travail individuel et un second de travail collectif. Le travail individuel est le lieu pour solutionner des difficultés techniques rencontrées; alors que le travail collectif se centre sur la discussion et la rédaction d'un texte collectif.

Plus précisément cette phase de travail collectif comprend trois parties :

- rédaction d'un texte collectif sur un thème de discussion;
- réflexion et approfondissement de ce thème et des sous-thèmes qui en découlent;
- rédaction d'un texte individuel.

La phase de réflexion et d'approfondissement est essentielle parce qu'elle permet de dépasser ou d'enrichir son point de vue à partir d'informations nouvelles (exemple : témoignage d'une personne invitée; film; données objectives; etc.). Cette étape permet le développement d'une pensée critique, correctement exprimée d'abord oralement, ensuite par écrit.

Un trio indissociable se trouve ainsi formé :



L'atelier d'alphabétisation vise à la fois un développement individuel et collectif. Toute discussion, toute réflexion débouche sur un texte correctement rédigé tant au plan logique, sémantique que grammatical.

Cette séquence de travail collectif et individuel fait bien ressortir les trois principales étapes identifiées. Au départ, une discussion amène la production d'un texte collectif. C'est la phase structuro-globale. Ce texte fournit des difficultés d'ordre plus technique, à approfondir par des exercices variés. C'est la phase plus analytique qui inclut également des notions grammaticales. Ensuite, la rédaction d'un nouveau texte

témoigne d'un nouveau point de vue, d'un approfondissement par rapport au premier texte et clôture la démarche. C'est un retour à la phase structuro-globale.

Exemple 2 :

L'approche dite "de survie" pour l'alphabétisation des immigrants, développée par Aloyse Freitag et Doris Weber va nous servir comme second exemple. Le point de départ consiste en diapositives montrant divers mots présentés dans leur contexte réel; les participants reconnaissent globalement ces mots (exemple : métro, banque, restaurant, information, toilette, etc.) et ils les lisent. Pour chaque mot utilisé, le moniteur s'assure de la bonne compréhension. Très rapidement quelques petits textes simples sont rédigés et ensuite, on introduit graduellement l'analyse syllabique.

Cette approche se retrouve à l'intérieur de sept dossiers, dont certains reviennent tout au long de la démarche (par exemple, le dossier 2 : les textes collectifs), alors que d'autres sont utilisés à certains moments spécifiques (exemple, le dossier 4 : les préambules à l'écriture).

Le tableau 2 résume l'ensemble des sept dossiers disponibles pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La progression proposée dans cette approche, de même que la variété et la réalisme des exercices expriment bien la réflexion menée par les deux auteurs sur les immigrants et certaines caractéristiques de leur culture d'origine[1]. Le souci constant que les apprentissages soient signifiants pour les étudiants est une autre caractéristique de cette approche.

2. Quels sont les choix pédagogiques et les conceptions sous-jacentes à ces méthodes?

2.1 Conception de la langue

Au niveau de la conception du code, ce deuxième groupe de méthodes insiste beaucoup sur la nécessité de compréhension et d'articulation du langage oral : avant de faire lire et écrire quoi que ce soit, la phrase doit être comprise et correctement structurée. Cette insistance sur la compréhension orale prend toute son acuité chez les immigrants qui, la plupart du temps, parlent peu ou pas du tout la langue française, mais elle se retrouve aussi d'une manière générale dans un souci avoué que les analphabètes s'expriment correctement.

En second lieu, les apprentissages du code sont constamment revus et gradués en fonction des intérêts et des connaissances des participants. Cette adaptation s'appuie sur la nécessité que les apprentissages faits soient utiles et efficaces tout de suite. Les moniteurs ont beaucoup le souci de l'efficacité rapide, immédiate des apprentissages parce que d'une part, elle motive les stagiaires mais aussi, d'autre part, par respect pour les participants qui consacrent une partie de leur temps de loisir à apprendre à lire et à écrire. Il faut que ça rapporte...

---

1. Leur démarche emprunte à quelques groupes français travaillant à l'alphabétisation des immigrants.

TABLEAU 2

Description de l'approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants par A. Freitag et D. Weber

	Apprentissage de la lecture Techniques - Progression	Contenus	Apprentissage de l'écrit Techniques - Progression
Le mot	"Lecture globale" (Dossier 1)		De la lettre au mot : "Préambules à l'écriture" (Dossier 4)
		(à réaliser avec chaque groupe non-alphabétisés à l'avance)	
La syllabe	"Du global au syllabique" (Dossier 3)		• les 6 mouvements de l'écriture cursive • majuscules • lettres détachées
		"Textes collectifs" (Dossier 2)	
Sons	"Les sons-clés" (Dossier 5)		Du mot à la phrase : • premières notions d'orthographe : genre, nombre des noms et accord des verbes • premières notions grammaticales : syntagme nominal, syntagme verbal
Graphèmes	"Consonnes - Graphies complexes" (Dossier 6)	"Documents authentiques" (Dossier 7)	
La phrase	Développement de la lecture courante :		De la phrase au texte : • ponctuation • architecture du texte • distinction entre langue orale et langue écrite
Le texte	• exercices de prédiction, d'anticipation, etc.		

Ministère de l'immigration
A. Freitag

2.2 La place de l'étudiant

Autant celui-ci est absent dans le premier groupe de méthodes, autant il est un point de référence constant et explicite dans ce deuxième groupe. Cette préoccupation de la personne contribue à donner une impression de documents vivants et variés.

Exemple :

Le Collectif d'alphabétisation encourage la production, par chaque stagiaire, d'un cahier-livre qui contient tous les textes composés par le groupe. Une illustration ou une photo accompagne souvent le texte. Les nouvelles syllabes apprises et les mots nouveaux s'inscrivent également dans ce cahier qui est conservé par le stagiaire tout au long des rencontres. Pour les gens du Collectif, ce geste est important parce qu'il donne aux stagiaires leur premier livre et symbolise un nouvel accès à une culture jusque là interdite.

2.3 La nature des exercices

L'alphabétisation comporte toujours une partie importante de l'intervention consacrée à la maîtrise d'habiletés techniques. Dans ce deuxième groupe de méthodes, de nombreux exercices centrés sur le "code" se retrouvent et occupent une place importante. À cet égard, toutes les méthodes se ressemblent. La différence réside dans l'intégration ou non de ces exercices à l'intérieur d'une démarche d'ensemble plus globale, d'un tout plus significatif.

Exemple :

Maîtriser la règle de conjugaison des verbes à l'imparfait devient nécessaire pour écrire correctement un texte composé par le groupe ou individuellement. C'est aussi l'occasion d'indiquer la variété et la subtilité des différents temps de conjugaison (présent, passé, futur, par exemple) pour traduire exactement la pensée exprimée.

Exemple :

Le nombre d'adjectifs utilisables est faramineux, alors que souvent les gens expriment beaucoup d'émotions par quelques paires d'adjectifs du genre beau/pas beau; correct/pas correct. Surveiller le choix juste et diversifié d'adjectifs pour traduire une réalité spécifique.

Présentées de cette façon, les habiletés techniques donnent accès à la logique de la langue française : ce ne sont pas des trucs, des exercices de mémoire, mais bien des règles applicables dans de nombreuses situations.

2.4 L'analyse de l'analphabétisme

L'analyse des conditions d'analphabétisme au triple plan social, économique et politique est également plus articulée. Cette différence me semble marquante, si bien que je l'ai énoncée dès le début de cette deuxième partie. L'insertion de l'alphabétisation dans un projet de groupe et l'analyse de la situation sociale qui l'accompagne demeure bien un pivot central. Cependant, bien des variantes demeurent entre cette analyse et le concret

des ateliers. L'adéquation entre l'un et l'autre n'est pas chose facile et bien des tentatives se soldent par un échec relatif ou cuisant[1].

De fait, cet écart potentiel entre l'analyse et la pratique constitue la pierre d'achoppement de beaucoup d'interventions.

Ce qui nous amène à la conclusion.

TROISIÈME PARTIE : EN GUISE DE CONCLUSION

Première remarque : à certains égards, parler méthode, c'est aussi parler d'une façon de travailler. Cette remarque vaut surtout pour le deuxième groupe de méthodes qui, en fait, ont en commun de parler surtout de démarches ou d'approches. Et cette différence traduit justement dans le contenu des documents regardés un souci explicite et articulé de faire place :

- au participant analphabète dans sa réalité individuelle et collective;
- au formateur en lui fournissant des guides, des perspectives de travail, un cadre de référence et d'analyse;

mais aussi de proposer des démarches concrètes à faire, des activités et des exercices à inventer pour compléter ceux déjà trouvés.

Donc, une approche, une démarche qui possèdent un point de départ connu, mais un itinéraire à préciser en cours de route et souvent un point d'arrivée à définir.

Deuxième remarque : les différences observées entre les méthodes ne tiennent pas à la structure organisationnelle qui abrite le projet.

Exemple :

- dans un centre d'éducation populaire, certaines pratiques d'alphabétisation peuvent davantage ressembler à une approche scolaire telle que définie par les paramètres utilisés ici.
- à l'inverse, une commission scolaire peut définir son intervention en étant plus soucieuse d'un certain nombre de critères, voisins de ceux caractérisant le deuxième groupe de méthodes.

Pourtant, l'institution n'est pas neutre.

---

1. Voir, par exemple, la première partie du document l'Alphabétisation à repenser, particulièrement la partie historique de l'expérience du Carrefour.

Elle détermine toujours le niveau d'analyse de la situation. Pas complètement, mais dans une certaine mesure et avec flexibilité.

Donc, l'analyse des méthodes n'est pas institutionnelle. L'alphabétisation scolaire ne signifie pas l'institution scolaire mais une tradition pédagogique précise. L'alphabétisation populaire fait également référence à des choix pédagogiques et en plus sociaux et collectifs.

(SI) alphabétisation scolaire — alors — école
(SI) alphabétisation populaire — alors — groupe populaire

FAUX — logiquement et concrètement

Il faut remplacer par :

alphabétisation scolaire — OU — à l'école
OU — dans un groupe quelconque

alphabétisation populaire — OU — à l'école
OU — dans un groupe quelconque

Troisième remarque : les différences observées sont utiles, mais le découpage fait en deux groupes comporte une part d'arbitraire :

Exemple :

- le matériel de Chambly, par certains aspects ressemble à ceux du deuxième groupe;
- les approches auprès des immigrants pourraient constituer un groupe autonome.

Mais il résiste bien à un usage répété.

Donc, des différences réelles départagent les méthodes des deux groupes au triple plan :

- de la démarche d'ensemble;
- des choix pédagogiques offerts;
- des conceptions implicites ou annoncées.

Quatrième remarque : l'analyse des différentes méthodes et approches en alphabétisation m'a de fait réservé bien des surprises. La persévérance du modèle scolaire en est une; l'émergence de nouvelles pratiques plus globales, plus soucieuses de tenir compte de la signification du projet d'alphabétisation en est une autre.

Cependant, la plus grande surprise m'est apparue en considérant le nombre réel de gens encore analphabètes dans notre société. Cette réflexion semble étrangère à la question des méthodes. Et pourtant elle ne l'est pas réellement...

En effet, beaucoup des méthodes existantes continuent de s'adresser aux analphabètes sur le modèle "de la petite école". Or, pour plusieurs, l'école constitue précisément la cause de leur ignorance. À quoi se prépare-t-on sinon à des nouveaux échecs?

Ou plutôt non. L'effet sera plutôt de rejoindre une certaine partie des analphabètes ceux précisément pour qui le modèle de l'école demeure pertinent.

L'impression centrale que me laisse donc l'analyse des méthodes c'est bien la nécessité de <u>diversifier</u> les interventions en alphabétisation. De diversifier les méthodes employées, les objectifs poursuivis, les approches pédagogiques privilégiées.

De sorte qu'il ne m'apparaît pas souhaitable de produire <u>une</u> méthode meilleure que toutes les autres. Il faut au contraire encourager les intervenants à définir pour eux un projet alpha dans lequel la méthode prendra toute sa place et son importance. Et après quelque temps, l'ensemble de ces pratiques dessinera une alternative réelle...

LES DOUZE (12) FICHES DESCRIPTIVES

Vous voulez connaître les méthodes d'alphabétisation ?
Eh bien les voici ! Et pas seulement une liste, mais une description selon les mêmes critères de l'une à l'autre.
Un outil rapide, efficace; quelques pages pour décrire l'essentiel de chaque méthode.
Parcourir ce document vous donne un tour d'horizon complet, un portrait de l'ensemble des méthodes d'alphabétisation... A regarder en ayant les méthodes à portée de la main... de préférence.

PRÉSENTATION DE LA FICHE DESCRIPTIVE

- La fiche descriptive est d'abord et avant tout un ensemble de notes de lecture : pour m'aider à comprendre et à voir plus clair dans chaque méthode analysée, j'ai pris l'habitude de noter les éléments dominants.

- La fiche descriptive c'est donc un document de travail, rempli d'informations non traitées.

- La fiche n'est pas une évaluation, ni une analyse de la méthode; la fiche décrit brièvement un document ou une méthode en retenant les éléments clefs.

La contenu de la fiche :

Les informations générales qui indiquent le nom de la méthode, l'auteur (ou les auteurs), l'année de publication et enfin l'adresse où se procurer les documents.

Les objectifs pédagogiques et les principes annoncés par l'auteur traduisent les intentions de l'auteur et les grandes lignes de fond de son approche pédagogique. Dans certains cas, les objectifs occupent beaucoup de place, alors que dans d'autres cas, les auteurs n'en parlent presque pas.

La description de la méthodologie constitue la partie centrale de la fiche. Elle contient trois informations :

- le contenu qui indique le type d'exercices proposés de même que la progression suggérée;

- la démarche qui illustre à travers une ou plusieurs rencontres ou leçons, le déroulement concret et l'enchaînement;

- le matériel qui précise le support suggéré en terme de cahiers d'exercices, de cahiers de lecture, de cassettes, de diapositives, etc.

Quelques commentaires complètent la fiche. Ils sont peu nombreux et traduisent ma première impression ou ma première question.

Bref, la fiche se veut :

- un outil simple, rapide, efficace pour la prise de contact avec les principales méthodes d'alphabétisation;

- un guide de lecture pour tout nouveau document ou méthode d'alphabétisation;

- une banque d'informations pour toute analyse ou comparaison entre deux ou plusieurs méthodes.

FICHE DESCRIPTIVE DE LA MÉTHODE PHONÉTIQUE AUDIO-VISUELLE DE GISÈLE BEAUDET

1. Informations générales :

Nom de la méthode : Méthode PAV pour Phonétique Audio-visuelle

Auteur : Gisèle Beaudet

Année : 1978

Adresse : C.E.C.M.
Service de l'Éducation des Adultes
Services administratifs
5757, rue Sherbrooke est
Montréal (Québec)
H1X 3B3

2. Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur

Cette méthode s'adresse à des adultes dont les prérequis varient d'où, selon Gisèle Beaudet, la nécessité d'individualiser l'enseignement. Son approche est d'abord phonétique : l'accent est mis sur les sons et non sur les lettres. Toute la démarche pédagogique est enregistrée sur des bandes magnétiques et elle s'accompagne d'un dossier écrit où le mot est soutenu par une illustration.

Cette méthode est semi-programmée, puisque des séquences d'enseignement collectif ou semi-collectif complètent le matériel.

3. Description de la méthodologie

3.1 Le contenu

L'étudiant possède 40 cassettes : une pour chaque son plus les quatres lettres particulières que sont le c, le h, le x, le y. Cette méthode utilise des exercices de discrimination auditive pour des sons présents dans les mots; des exercices de discrimination audio-visuelle où l'étudiant doit identifier les sons et les lettres correspondantes. Elle s'appuie aussi sur des exercices d'épellation phonétique. Pour la lecture comme telle, l'auteur - au début - préconise la lecture globale après quoi elle fait déchiffrer les mots. Selon elle, l'étudiant sait lire quand il peut déchiffrer n'importe quel mot.

3.2 La démarche

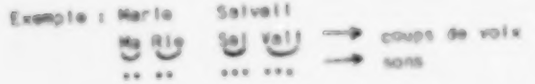
La démarche proposée vise à mettre l'adulte en contact dès le départ avec des mots complets qu'il entend, qu'il voit et qu'il comprend puisqu'ils sont simples, qu'ils font partie de son vocabulaire et sont soutenus par l'image.

Le déroulement des exercices est centré autour du déchiffrage phonétique; les exercices de discrimination et d'observation convergent vers ce type d'exercices. Prenons, à titre d'exemple, le déroulement d'une leçon au début du cours.

Première étape, une période d'échange informel permettant la connaissance réciproque, la vérification des motivations de chacun et des pré-requis.

Deuxième étape, initiation aux sons et aux syllabes phonétiques à partir des noms de chacun.

Exemple : Marie Salvail



Plusieurs lettres peuvent s'unir pour former un son : ce sont les mariages de lettres. Dans l'exemple choisi Salvail. De la même manière, les sons peuvent être habillés différemment et parfois certaines lettres sont cachées, on ne les entend pas. Par exemple, dans le nom Marie, la lettre "e" habille le son "in" et on ne la prononce pas.

Ce travail d'épellation phonétique occupe une partie de la leçon, l'autre partie est remplie par un travail en groupe basé sur la méthode de l'environnement de Roger Burton. Ce travail est basé sur un thème et comprend cinq étapes :

- choix et compréhension du vocabulaire relatif à un thème;
- rangement des mots, classification selon l'ordre alphabétique;
- transposition en langage parlé à partir des sons et des syllabes phonétiques;
- transposition en langage écrit;
- intégration des mots dans une phrase.

3.3 Le matériel

Dans cette méthode, le matériel occupe une place importante. Il comprend les éléments suivants :

- un magnétophone;
- des fiches de travail ou dossiers d'étude;
- des clefs de correction;
- les 40 bandes sonores;
- les cahiers-synthèse;
- les cartes "Phonimo".

Les fiches de travail comprennent les exercices suivants :

- exercices de discrimination auditive et visuelle;
- vocabulaire illustré permettant de globaliser le mot et d'en saisir le sens;

- exercices pour observer et reproduire les graphies;
- retour aux mots sans les illustrations;
- exercices pour l'intégration, la recherche et la classification des mots selon les graphies;
- dictée élective;
- intégration des mots dans les textes ou les phrases.

Un mot enfin, sur les cartes Phonimo. C'est un matériel de stimulation phonétique par l'image et le mot, mais qui nécessite l'appareil "Language Master" pour son emploi. Cet appareil est disponible sur le marché pour un coût relativement élevé (dépendant des cartes que l'on achète avec l'appareil). On peut se le procurer chez Bell et Howell[1]. Il comprend un ensemble de 600 cartes qui se prêtent à diverses possibilités d'utilisation.

4. Nos commentaires

Ce qui frappe de prime abord dans cette méthode, c'est la complexité de l'approche phonétique et son aspect pas tellement spontané, "naturel". Les exercices d'épellation phonétique ont un côté fabriqué, ardu qui rend la méthode difficile d'accès. De plus, certaines expressions comme les mariages de lettres ou les divorces de lettres ont une connotation morale un peu fatigante.

Toutefois, c'est la seule méthode audio-visuelle produite au Québec, c'est un atout.

FICHE DESCRIPTIVE DE LA MÉTHODE LIRE, PARLER, ÉCOUTER, ÉCRIRE, PAR UNE ÉQUIPE DE FORMATEURS DE LA POLYVALENTE GERARD-FILION, C.S.R. CHAMBLY

1. Informations générales

Nom de la méthode : Lire... Écouter... Parler... Écrire

Auteurs : une équipe de formateurs d'adultes de la polyvalente Gérard-Filion

Année de publication : 1979 pour le matériel du sigle Fr 300
1980-81 pour le matériel des sigles Fr 301-302-303
1981-82 pour le matériel des sigles Fr 304-305

---

1. L'adresse est la suivante : Bell et Howell
a/s René Zombek
Audio-Visual Products Division
170, montée de Liesse
Montréal (Québec) H4T 1N6

Adresse : Commission scolaire régionale de Chambly
a/s Claude Chevrier, Secteur organisation
25, chemin Chambly
Longueuil (Québec) J4H 3L2

2. **Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur**

Le programme de français pour le primaire sert de base et d'assise au matériel produit. Le premier but poursuivi est la communication : parler pour être compris et comprendre les messages donnés. En terme de lecture et d'écriture un tel objectif signifie savoir lire pour comprendre un message écrit.

En fonction de cet objectif, les auteurs distinguent trois niveaux d'intervention.

a. le développement d'habiletés à lire/écrire par trois moyens:

- mise en situation, où l'étudiant est invité à lire un texte en fonction de questions à répondre et d'informations à comprendre;
- lecture du texte;
- retour sur le texte pour s'assurer qu'il est correctement compris. C'est ce qu'on appelle l'objectivation dans le programme de français au primaire.

b. le développement des connaissances en lecture :

- le lexique;
- la morphologie (se termine avec le sigle Fr 302);
- la syntaxe;
- le système graphophonétique;
- l'alphabet (se termine avec le sigle Fr 302).

c. le développement des techniques en lecture :

- le dictionnaire;
- repérage d'informations, exemples : ordre alphabétique, index, table des matières;
- initiation à la classification d'une bibliothèque;
- approximation du contenu d'un ouvrage.

Pour le développement de l'habileté à écrire, d'autres connaissances et techniques sont énumérées.

3. Description de la méthodologie

3.1 Le contenu

De nombreux thèmes servent de contenu aux différents exercices. Pour le sigle Fr 301, cinq grands thèmes portant sur l'ensemble de la vie des gens sont présentés :

- le travail;
- les loisirs;
- la maison;
- le milieu urbain;
- le milieu rural.

Pour les sigles Fr 302-303, les cinq grands thèmes sont traités par des sous-thèmes, 12 pour chaque sigle.

Enfin, pour les niveaux Fr 304-305, huit sous-thèmes existent pour chacun d'eux.

Il demeure cependant que les cinq grands thèmes initiaux servent toujours comme base de réunion et de division des différents sous-thèmes.

3.2 La démarche

Le type d'exercices, la variété aussi diffèrent selon le niveau considéré. Par exemple, pour le sigle Fr 301, les cinq cahiers proposent, pour chaque connaissance à développer et chaque technique à maîtriser, un ou plusieurs exercices adaptés à ce niveau spécifique :

- au départ, deux ou trois textes suivis de questions ou d'exercices permettent à l'étudiant de mieux les comprendre.
- exercices portant sur le lexique : compléter une phrase, faire des mots croisés simples, identifier les mots identiques dans une série.
- exercices portant sur la morphologie grammaticale : démarche inductive pour découvrir une règle de grammaire.
- exercices portant sur la syntaxe : faire composer une phrase complète ayant un sens.
- exercices portant sur le système graphe-phonétique : classer des mots selon leur terminaison, trouver des lettres communes à une série de mots.
- enfin, des exercices portant sur des techniques du genre recherche dans le dictionnaire, ordre alphabétique, liste de mots de vocabulaire.

La structure d'ensemble, la démarche proposée conservent le même canevas d'un sigle à l'autre.

3.3 Le matériel

L'ensemble du matériel produit est considérable :

- pour le sigle Fr 301, le matériel comprend :
  - 5 cahiers thématiques qui contiennent des textes de lecture et des exercices;
  - 1 cahier de lecture qui renferme des textes supplémentaires (36 au total) accompagnés d'un exercice de compréhension;
  - 1 guide du formateur, qui contient les fondements de la démarche, de même que "l'esprit de travail".

- pour les sigles Fr 302-303, le matériel comprend :
  - 12 cahiers thématiques pour chaque sigle, des textes de lecture et du travail complémentaire;
  - 1 cahier de grammaire, homophone, conjugaison;
  - 1 cahier portant spécifiquement sur les techniques;
  - 1 guide du formateur.

- pour les sigles Fr 304-305, le matériel comprend :
  - 8 cahiers thématiques pour chaque sigle qui contiennent également des textes et du travail complémentaire.

L'omission du niveau Fr 300 est volontaire puisque les auteurs souhaitent reprendre le matériel produit pour ce niveau, parce qu'il est non-conforme au format et à la démarche des autres niveaux.

4. Commentaires

Le premier aspect qui frappe dans les documents produits à la CSR de Chambly, c'est leur aspect structuré, clair, exhaustif. La présentation est soignée, les exercices variés, les objectifs clairement définis, identifiés et annoncés.

Du matériel de très bonne qualité.

FICHE DESCRIPTIVE DE LA MÉTHODE DE L'ÉCOUTE À LA LECTURE ET JUSQU'À L'ÉCRITURE, PAR CLÉMENCE LAROCHE ET ARMAND TRÉPANIER.

1. Informations générales

Nom de la méthode : De l'écoute à la lecture et jusqu'à l'écriture

Auteurs : Clémence Laroche
Armand Trépanier

Année : Le Guide pédagogique et les cahiers 3 et 4 sont en réimpression et cette involontaire omission de l'éditeur (avril 1977) sera corrigée sous peu.

Adresse : Guérin Éditeur ltée
4574, rue St-Denis
Montréal (Québec)
H2J 2L3
Tél. : 842-3481
Collection : Lire à tout âge.

2. Objectifs pédagogiques et principes énoncés par l'auteur

Le matériel est conçu pour les adultes de tous âges et de toutes conditions ainsi que pour les jeunes des classes de récupération aux prises avec des problèmes d'apprentissage en lecture.

L'ensemble du matériel se compose :

- de 5 cahiers dont les numéros 2, 3, 4 et 5 sont nouvellement enrichis de FICHES de travail qui correspondent aux exercices proposés dans les dits cahiers;
- d'un guide pédagogique explicitant la démarche spécifique de la méthode, à savoir : comment entraîner au contrôle de l'ÉCOUTE pour développer des automatismes qui exploitent les richesses acquises par une longue information orale, tout en suscitant un recours constant aux notions phonétiques et grammaticales véhiculées dans le langage familier, la richesse et la précision du vocabulaire y étant assurées.

Le contenu du matériel conduit l'étudiant aux portes du secondaire.

3. Description de la méthodologie

3.1 Le contenu

Je présente de façon détaillée le contenu du cahier 1, mais pour les cahiers 2, 3, 4 et 5, je donne la table des matières pour chacun d'eux afin de bien montrer la progression et le contenu de la démarche.

Le schéma général pour la méthodologie suivie dans chaque leçon du cahier 1 est le suivant :

- éléments phonétiques qui seuls, fourniront le contenu proposé à chacune des leçons, exercices d'audition, exercices de syllabation, composition de mots;
- exercices reliés à la lecture : les sons liés forment des syllabes; les syllabes forment des mots, avec ces mots sont construites des phrases;
- le passage de l'écriture scripte à cursive :

r a A a
r i A a
r o A a

l'étudiant retrace les lettres en les unissant.

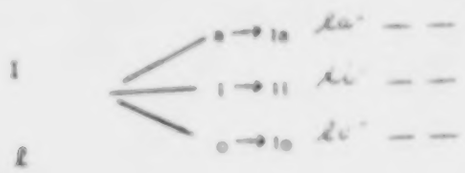
- enfin, l'écriture de syllabes, de mots, de phrases contrôle les acquisitions de sons et graphies.

5.2 La démarche

Les auteurs décrivent les quatre premières leçons de base, fondamentales.

Dans la première leçon, on propose les exercices suivants : d'abord présentation d'une phrase à retenir; ensuite découpage de la phrase en identifiant la place des voyelles et des consonnes et en maîtrisant au double plan visuel et phonétique les sons-voyelles. Ensuite, prise de conscience de la consonne et rétention articulatoire et graphique des consonnes et des voyelles composantes des mots choisis. Après quoi, on identifie les syllabes-clés de la phrase à retenir.

Exemple de la syllabe-clé :



Le contenu de la deuxième leçon est le suivant :

- audition;
- phrase à retenir;
- découverte d'éléments nouveaux dans les sons-voyelles et les bruits articulés;
- composition de syllabes et exercices d'écriture;
- lecture et écriture de syllabes, de mots, de phrases;
- identification des sons connus.

Quant à la troisième leçon, elle comporte un certain nombre d'éléments identiques à la leçon 2, plus quelques nouveaux exercices : introduction de la notion de phrase, de l'ordre dans la pensée. A la quatrième leçon, on ajoute la composition de mots, l'initiation à la lecture expressive, aux mouvements de la voix.

Voilà pour les quatre leçons fondamentales, ensuite viennent les leçons secondaires dont le schéma encore ici est semblable : découverte de la consonne, lecture de mots où l'identification des sons devient obligatoire et exercices variés du genre formation de

mots, composition de phrases, complétion de phrases, orthographe et lecture expressive. Vers la fin du cahier 1, les auteurs introduisent quelques exercices de compréhension du type questions-réponses.

Le deuxième cahier comprend 15 leçons autour du contenu suivant :

- voyelles nasales;
- graphies différentes pour un même son;
- syllabes inverses;
- consonnes doubles;
- alphabet;
- consonnes surprenantes : h, ç, ph, etc.;
- graphies des sons.

Le cahier 3 porte sur l'initiation à la grammaire et se divise en 9 leçons :

- le mot, la syllabe;
- la phrase;
- le nom et l'article;
- le genre et le nombre; nom commun et nom propre;
- l'adjectif;
- le verbe d'action et son sujet;
- le pronom personnel;
- la conjugaison d'un verbe d'action;
- les verbes avoir et être;
- le groupe sujet et le groupe complément.

Cette initiation à la grammaire s'accompagne :

- d'une révision constante des sons aux graphies complexes insérées dans un vocabulaire appliqué dans des exercices choisis;
- d'un texte exploité préparant une lecture expressive;
- d'une notion grammaticale à découvrir, exercices à l'appui;

Les cahiers 4 et 5 poursuivent l'initiation grammaticale :

- vocabulaire grammatical par difficultés spécifiques;
- grammaire progressive appliquée dans les exercices;
- verbes en conjugaison formelle;
- lecture et expression personnelle;
- supplément de vocabulaire;
- tableaux-synthèse.

3.3 Le matériel

Ce matériel comprend 5 cahiers dont les pages sont détachables. La mise en page est intéressante mais les illustrations sont peu nombreuses, ce qui justifie une approche psychologique de l'étudiant adulte.

4. Nos commentaires

Ce matériel est de loin le plus connu et le plus utilisé. Plusieurs raisons justifient ce fait : d'abord l'accessibilité de ce matériel puisqu'il est publié; son format pratique, 5 cahiers dont les feuilles sont détachables; le nombre d'exercices proposés puisque ce matériel veut couvrir l'équivalent du primaire.

Je considère aussi que ce matériel comporte des éléments positifs, par exemple la technique suggérée pour le passage de l'écriture scripte à l'écriture cursive ou encore l'explicitation du lien entre les sons qui forment des syllabes lesquelles forment des mots qui à leur tour se réunissent pour composer des phrases. Cependant, je lui trouve une lacune importante : en aucun temps, les auteurs ne tiennent vraiment compte des ressources des étudiants, de leurs acquis pour faciliter l'apprentissage. Les connaissances de l'étudiant ou sa motivation concrète pour apprendre ne font pas partie de la démarche d'apprentissage...[1]

---

1. Les auteurs ont réagi à cette remarque en y ajoutant le commentaire suivant.
   Notre éclairage sur une "lacune importante" pressentie sur les ressources des étudiants :
   - un acquis de dynamismes chèrement développés,
   - un sens pratique enviable d'un bon nombre de "illsants",
   - un vouloir responsable qui « normis aux analphabètes fonctionnels de vivre inconnus dans notre société actuelle.

   De nombreuses suggestions réparties à travers le Guide fournissent des preuves que l'écoute fait partie de la vie et du savoir, ce qui peut signifier "tenir vraiment compte des ressources des étudiants, de leurs acquis pour faciliter l'apprentissage". L'écoute, l'auto-apprentissage et l'usage du tableau noir sont les piliers de notre démarche méthodologique et assurent valorisation et confiance en soi tout en fournissant maintes occasions d'échanges, ce qui facilite les contacts sociaux en devenant source d'épanouissement personnel.

FICHE DESCRIPTIVE DE LA MÉTHODE LIRE, ÉCRIRE ET RÉFLÉCHIR.
DE JOCELYNE LAURIN.

1. **Informations générales**

Nom de la méthode : Lire ... écrire et réfléchir

Auteur : Jocelyne Laurin

Année : 1977-1978, pour une première version.
Une nouvelle version révisée et corrigée par l'auteur est actuellement en voie de réalisation par la Direction générale des moyens d'enseignement du ministère de l'Éducation. Cette nouvelle version sera disponible durant l'année 1982.

Adresse : Il faudra s'adresser au secteur distribution de la Direction générale des moyens d'enseignement pour se procurer ces documents quand ils seront disponibles.

2. **Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur**

Pour décrire la méthodologie, j'utilise le document encore manuscrit de la nouvelle version en préparation. J'ai pu consulter ce document grâce à la collaboration de Laurent Simard, que je remercie beaucoup.

D'après l'auteur, la pédagogie proposée est non-directive et centrée sur la croissance personnelle. Elle poursuit trois objectifs :

- respecter le statut adulte de l'étudiant;
- inciter à la créativité en tenant compte des besoins du milieu et de l'individu;
- établir un lien entre les exercices de français et le quotidien dans notre contexte québécois.

L'auteur résume en ces mots, les principes et les objectifs visés :

"Ce guide est créé pour apprendre de façon fonctionnelle la lecture et l'écriture mais il a la prétention d'aller plus loin, il demande aux formateurs et aux étudiants d'aller plus loin que le phonème ou le graphème, plus loin que le programme. Il demande de cheminer vers la libération, vers la réalisation de soi. Cet outil se veut un artisan du mieux-être."

3. **Description de la méthodologie**

3.1 Le contenu

Sa démarche comprend un total de 21 leçons, regroupées sous quatre thèmes.

- Les Mass-média :
  - les moyens de communication dans le monde;
  - la publicité;

- la radio et la télévision.

. Les relations de travail :

- la grève;
- les relations patronales-syndicales;
- les maladies industrielles;
- les métiers hors de l'usine;
- les manifestations.

. Le logement :

- la politique de l'habitation;
- le logement et la famille;
- la co-propriété;
- les propriétaires et locataires;
- le logement.

. L'environnement :

- la pollution par l'industrialisation;
- le haut voltage;
- la pollution extérieure et la pollution de l'intérieur;
- l'automobile;
- la cigarette;
- notre responsabilité dans la qualité de l'environnement.

3.2 La démarche

La description que je donne de la démarche est tirée du manuscrit de Jocelyne Laurin qui donne le corrigé pour les cahiers I et II. Ces cahiers nous ne les avons pas.

Le solutionnaire au début est suffisamment explicite pour permettre de suivre la démarche, mais à partir du deuxième cahier, les informations sont de plus en plus réduites. Je présente donc un aperçu de la démarche qui sera à compléter quand tout le matériel sera disponible.

Chaque cahier couvre un sigle du programme de français Fr 300 à 303 inclusivement.

L'auteur précise que certains exercices peuvent sembler répétitifs mais ils sont justifiés parce que certains troubles d'apprentissage sont fréquents chez les analphabètes. Ces exercices permettent de prévenir et/ou de corriger certains points. Comme exemple, elle donne la discrimination auditive F et V, la reconnaissance des graphèmes OU et ON, etc.

Jocelyne Laurin qualifie sa méthode de syllabique. Au début, elle introduit les six voyelles, qui sont "la base de la lecture et de l'écriture".

Ensuite, elle insiste sur la correspondance entre un dessin, un son, une lettre. Ce faisant, elle passe par une étape de reconnaissance globale puisque un dessin représente forcément un objet, un mot complet.

C'est la première phase.

Dans la deuxième phase, elle introduit les consonnes et enseigne la syllabe; elle fait écrire les syllabes.

Dans un troisième temps, elle fait lire des mots et des phrases, fait composer quelques phrases, trouver des mots et changer les mots dans une phrase.

3.3 Le matériel

La nouvelle version n'est pas disponible maintenant. La première version comporte un cahier "Lire et réfléchir" et 4 cahiers - un pour chaque thème - "Écrire et réfléchir".

Je sais que la nouvelle version comprend beaucoup de dessins.

4. Nos commentaires

La première chose qui frappe dans la méthode de Jocelyne Laurin c'est l'écart entre les principes pédagogiques énoncés et les exercices concrets proposés. Il appartient au formateur de concrétiser ces principes. Dans cette méthode, il y a une "marge de manoeuvre" importante laissée aux formateurs.

Une deuxième remarque concerne cette fois le type de textes utilisés par Jocelyne Laurin. Elle a en effet choisi des articles de journaux, ce qui entraîne deux conséquences :

- la première, c'est la référence à des événements très locaux;
- la deuxième, c'est la désuétude de certains événements relatés dans ces articles.

Toutefois, le fait que la version révisée du matériel ne soit pas connue m'oblige à une grande prudence quant aux commentaires puisque je ne sais pas exactement ce qui a été conservé et ce qui a été éliminé.

FICHE DESCRIPTIVE DE LA MÉTHODE DE L'APPROCHE SYLLABIQUE, DE DIANE VINCENT ET LISE THÉRIAULT

1. Informations générales

Nom de la méthode : Méthode AS pour Approche Syllabique

Auteurs : Diane Vincent
Lise Thériault

Année : 1979

Adresse : Commission des écoles catholiques de Montréal
Services administratifs du service de l'Éducation des adultes
3737, rue Sherbrooke est
Montréal (Québec)
H1X 3B3

2. Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur

Cette méthode vise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au niveau de base, i.e. Fr 300 à Fr 303.

Selon les auteurs, la méthode syllabique est pertinente parce qu'elle permet de consolider et d'intégrer le français oral et le français écrit : les adultes analphabètes présentent souvent des problèmes d'apprentissage qui sont complexes. Ces adultes souffrent parfois de dyslexie et de dysorthographie variant de légère à grave. Selon elles, les méthodes de lecture syllabique conviennent plus à ces adultes en raison de leur "mémoire immédiate déficiente et des difficultés particulières qu'ils éprouvent à coder et décoder le langage". La mémoire visuelle joue un rôle important puisqu'elle permet l'association dessin ⟶ son ⟶ graphie.

Leur méthode est conçue pour que, dès la première leçon, l'adulte forme des mots tirés du langage courant. Il pourra dès lors constater ses progrès, s'encourager et se revaloriser. C'est une méthode de type individualisé pouvant être utilisée en groupe et en sous-groupe.

3. Description de la méthodologie

3.1 Le contenu

Les objectifs de la première partie de la démarche sont les suivants :

- lire et écrire les mots contenant des syllabes directes, inverses et complexes;
- comprendre des textes et des phrases simples.

Les objectifs de la deuxième partie s'énoncent ainsi :

- intégration des groupements phonétiques de type voyelle-voyelle, voyelle-consonne, voyelle-voyelle-voyelle, consonne-consonne-voyelle;
- lire de façon compréhensive un texte dans un journal;
- écrire avec un minimum d'erreurs l'orthographe d'usage.

À l'intérieur d'une leçon, les auteurs insistent pour que le nombre de mots correspondant au son étudié soit varié pour rendre la lecture plus accessible et faciliter - par la répétition - le décodage automatique. De plus, le choix des mots donne la possibilité à l'étudiant d'enrichir son vocabulaire. De la même manière, les phrases doivent être nombreuses, pour rendre la lecture courante.

3.2 La démarche proposée

Plusieurs exercices accompagnent une leçon de lecture. Ces exercices visent à préparer l'adulte à l'écriture, à donner une méthode de travail, à faciliter l'auto-apprentissage, à mener l'intégration des graphies, à individualiser l'enseignement et enfin à permettre au formateur de consacrer plus de temps aux adultes ayant des difficultés.

Voici par exemple, une leçon-type de la première partie.

On présente d'abord les voyelles en faisant remarquer les deux symboles pour un même son (exemple : a, à), ensuite l'étudiant copie les voyelles dans son cahier. Le formateur vérifie par une dictée si les voyelles sont bien reconnues et écrites, après quoi on introduit les consonnes. Là encore on identifie le dessin et le son entendu. On prononce ensuite deux lettres ensemble, voyelle-consonne ou consonne-voyelle et quand l'adulte peut lire deux consonnes, on lui propose de lire des mots. Le signe " ‿ " lui aide à séparer le mot en syllabes. Le formateur dicte des syllabes et des mots. L'étudiant poursuit ce type de travail à l'aide d'un cahier d'exercice.

De la même manière, nous pouvons aussi dégager une leçon type pour la deuxième partie. Dans cette partie, le formateur fait lire les mots de la feuille de lecture ainsi que les phrases, explique le sens des mots lus et fait remarquer les différentes graphies du son à l'étude. Ensuite on fait beaucoup de dictées-correction. Dans tous les exercices, les auteurs favorisent le travail de la lecture et de l'écriture simultanément. De cette façon, la fixation de la graphie est immédiatement intégrée à la lecture du phonème :

SON ⟵ GROUPEMENT DES LETTRES
⟶

⇅

GRAPHIES CORRESPONDANTES

Un point important à remarquer dans cette méthode, est la présence d'activités parallèles, comme les auteurs les nomment. Un exemple de ce type d'activité : le formateur écrit une liste de mots au tableau; il donne ensuite la définition d'un des mots que l'étudiant doit alors reconnaître et transcrire dans son cahier. Un autre exemple : l'étudiant a devant lui des petits cartons sur lesquels sont inscrits différentes graphies; le formateur prononce un son et l'étudiant doit retrouver la bonne graphie.

Un dernier point à remarquer est la présence de nombreux tests de classement et d'examens.

3.3 Le matériel

La méthode AS comprend un guide méthodologique, six cahiers de lecture et six cahiers d'exercices, deux tests de contrôle inter-étape, un cahier de notions grammaticales et d'activités pratiques.

4. Nos commentaires

La méthode syllabique, selon les auteurs même entraîne une lecture hachurée, saccadée et peu expressive. Autre remarque : le point de départ à cette approche s'appuie sur les problèmes d'apprentissage que l'on rencontre souvent chez les adultes analphabètes. Cette conception est assez particulière et même un peu dangereuse quant à la perception des analphabètes qui en découle.

Le matériel produit est cependant simple et sans prétention... et rempli d'exercices variés.

FICHE DESCRIPTIVE DE L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE FONCTIONNELLE POUR L'ALPHABÉTISATION DES IMMIGRANTS, DE ALOYSE FREITAG ET DORIS WEBER

1. Informations générales

Nom de la méthode : Une approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants

Auteurs : Aloyse Freitag
Doris Weber

Année de publication : 1979-1980

Adresse : Ministère de l'Immigration
A/S Micheline Benoît
Direction de l'information
399, rue McGill
Montréal (Québec)

2. Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur

L'objectif d'élaboration de cette approche est de permettre une alphabétisation de survie : permettre à des immigrants nouvellement arrivés au Québec, de vivre ici, de se débrouiller dans notre vie urbanisée, de travail souvent mécanisé, etc. Et ce, à l'intérieur d'une période de 30 semaines, puisque la durée totale du séjour dans un COFI (Centre d'orientation et de formation pour les immigrants) est de 7 mois environ.

L'objectif concret vise donc, dans un premier temps, à leur faire lire rapidement ce qu'ils ont vraiment besoin de lire dans leur vie quotidienne, par exemple, pour se déplacer en métro et en autobus, pour lire le nom des stations, pour aller à l'épicerie, etc. Dans un deuxième temps, les auteurs introduisent l'apprentissage de l'écriture mais juste pour leur permettre de signer leur nom, de remplir des fiches d'identité simples, du genre nom, prénom, adresse, numéro de téléphone.

Le point de départ est fourni par les nécessités quotidiennes rencontrées par les immigrants et de ce fait, le matériel utilisé va varier d'un groupe à l'autre dépendant justement du milieu environnant et de la situation spécifique des immigrants concernés.

3. Description de la méthodologie

3.1. Le contenu

Sept dossiers maléables composent cette approche. Une caractéristique de ces dossiers est l'importance accordée à la phase globale de reconnaissance de mots d'une part, et d'autre part, au soin et à l'originalité des exercices proposés pour le passage du global à l'analyse syllabique.

L'utilisation de diapositives permet de reconnaître les mots dans leur contexte réel; une deuxième série de diapositives montre ensuite les mots seulement hors contexte. Avant de poursuivre, les auteurs s'assurent toujours de la bonne compréhension des mots utilisés. Cet aspect est fondamental puisque dans une intervention auprès d'immigrants, nous avons souvent affaire à des gens qui ne comprennent ni ne parlent le français.

Après quoi, le découpage en syllabes commence sur la base phonétique. Plus tard, quand l'étudiant commence à écrire, il faut reconsidérer cette notion de syllabe, puisque graphiquement c'est souvent différent de phonétiquement.

Ensuite, se posent certaines difficultés reliées aux consonnes et graphies plus complexes. Un dossier particulier leur est consacré.

3.2 La démarche

La démarche proposée se centre autour des sept dossiers suivants :

dossier 1 : la lecture globale par les diapositives, les mots familiers.

dossier 2 : les textes collectifs, utilisés à plusieurs moments différents dans la démarche. Dès le départ, les mots sont insérés dans de petites phrases que l'étudiant lit avec l'aide du moniteur et par la suite de plus en plus seul. L'utilisation de ces textes varie en fonction de la progression des étudiants.

Exemple : quand on arrive au niveau de la syllabe, d'autres exercices peuvent être faits comme des "textes à trous", des casse-tête de phrases, etc.

dossier 3 : du global au syllabique.

dossier 4 : les préambules à l'écriture. Ce dossier contient des exercices d'assouplissement du poignet et des doigts empruntés au Collectif d'alphabétisation.

dossier 5 : les sons-clés, empruntés à une méthode française appelée justement la "méthode des clefs". Cette méthode travaille à partir de 10 sons fréquents et difficiles.

Exemple : les nasales an, on, un
les complexes oi, ou, eux

dossier 6 : les consonnes et graphies complexes. À cette étape, on encourage l'étudiant à reproduire ce qu'il entend, et après on entreprend le travail de correction pertinent. L'oral phonétique constitue toujours le point de départ à la transcription graphique.

dossier 7 : les documents authentiques. Voilà le dernier dossier et le dossier qui ne finit jamais. Les documents authentiques ne doivent pas être envoyés dans la classe sans préparation. Il faut au préalable avoir abordé les difficultés que posent ces documents. Autre point important : tout ce qui est authentique n'est pas forcément fonctionnel; ça doit vraiment correspondre à un besoin.

3.3 Le matériel

Les sept dossiers fournissent le contenu et la démarche alors que le matériel est fourni par le professeur, les étudiants en fonction de leurs nécessités. Les dossiers contiennent bien sûr, un certain nombre de documents utilisables, mais ils peuvent être complétés et variés énormément. Non seulement peuvent l'être mais devraient l'être.

4. **Commentaires**

Cette approche présente une progression des acquisitions très adaptée à des gens non-francophones, mais la réflexion sous-jacente à cette approche et le type d'activités proposées la rendent pertinente pour tout intervenant en alphabétisation.

De plus, la préoccupation de partir de la réalité quotidienne des gens et de travailler vraiment en tenant compte de ce contexte constitue un second apport indiscutable de cette approche.

FICHE DESCRIPTIVE POUR LES DOCUMENTS PRODUITS PAR L'ASSOCIATION POUR LA DIFFUSION DES AIDES PÉDAGOGIQUES

1. **Informations générales**

Nom de la méthode : Plusieurs documents décrivent la méthode:

1- Répertoire des méthodes pédagogiques pour la formation des migrants. ADAP : Paris, 1979.

2- Typologie de la formation des migrants et pédagogie. ADAP : Paris, 1979.

3- Audiovisuel et formation des migrants. ADAP : Paris, 1978.

4- Aides pédagogiques pour la formation des migrants. ADAP : Paris.

5- Commentaires à un montage de diapositives en français, vietnamien, chinois, cambodgien et laotien. ADAP : Paris.

6- Vie sociale, guide pédagogique. ADAP : Paris.

7- Lecture et écriture de survie, exercice. ADAP : Paris.

8- Initiation gestuelle et prétechnique. ADAP : Paris.

9- L'écrit vivant, une nouvelle approche de l'écrit pour des adultes non-scolarisés. ADAP : Paris.

Auteur : Association pour la Diffusion des Aides Pédagogiques. (ADAP)

Année de publication : autour de 1978-1979

Adresse : Service de diffusion des aides pédagogiques
21, rue des Maimaisons
75013, Paris
FRANCE

2. Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur

Les objectifs poursuivis par l'ADAP se retrouvent surtout dans le document n° 9, L'écrit vivant; une nouvelle approche de l'écrit pour des adultes non scolarisés. Quelques énoncés de principes les guident :

1- Présenter l'écrit avec lequel nous sommes réellement en contact;

2- Présenter simultanément plusieurs graphies;

3- Présenter les textes dans des situations imagées;

4- Développer une approche visuelle de l'écrit;

5- Distinguer plus nettement lecture et écriture.

On peut aussi tabler sur un certain nombre d'acquis que l'expérience nous a montrés. Par exemple, que les méthodes dites semi-globales dans lesquelles on part de la phrase et du mot globalement pour aborder ensuite l'analyse syllabique, favorisent chez les adultes un apprentissage plus actif et plus autonome. De même les méthodes en situation qui font référence à l'environnement socio-professionnel sont plus motivantes. Ces méthodes (ex : le CLAP, le Collectif d'alphabétisation) ont aussi souligné une fois pour toutes que, pour parler d'écrit avec les adultes migrants, il fallait prendre en compte :

- le milieu socio-professionnel des travailleurs étrangers;
- les cultures et les langues d'origine de ces travailleurs;
- les possibilités et les besoins réels des travailleurs non-scolarisés concernant la pratique de la lecture et de l'écriture en français;
- les conditions réelles dans lesquelles se déroulent les stages de formation : constitution peu homogène des groupes, formation sur les lieux de travail, horaires réduits, etc.;
- la nécessité d'intégrer l'alphabétisation dans une formation complète, telle que la réclament les travailleurs immigrés.

3. Description de la méthodologie

3.1 Le contenu

En premier lieu, les auteurs dressent un bilan des problèmes ou lacunes consécutifs aux méthodes déjà existantes :

1- L'image suppose être un point de départ est en général faite à partir du texte et non l'inverse. Elle est en général, très pauvre et on aura de la difficulté à parler sur cette image.

2- Les textes proposés sont créés "pour les besoins de la cause" et de ce fait, sont souvent artificiels.

3- Ces méthodes partent d'une généalogie :

"ORAL ——→ ÉCRIT"

On trouve oralement une phrase; on en montre la transcription; on la fait lire, pour finalement comprendre comment l'écrit a noté l'oral.

Cette généalogie a beaucoup d'inconvénients. D'abord elle est très ennuyeuse. Une fois un sens dit (sur une image), il va falloir signifier la même chose en lisant, en écrivant. On passera donc des heures sur une même phrase et un même sens en décortiquant toutes les difficultés techniques.

Toutes ces méthodes proposent un parallèle très contestable entre dire-lire-écrire. Pourtant, ce qu'on lit est rarement du même ordre que ce qu'on écrit. Les difficultés de lecture et d'écriture sont très différentes. Lire, c'est voir et prévoir quelque chose qui est déjà là en entier et immédiatement. C'est donc découvrir un sens. Écrire, c'est fabriquer, créer en un certain temps et exprimer un sens.

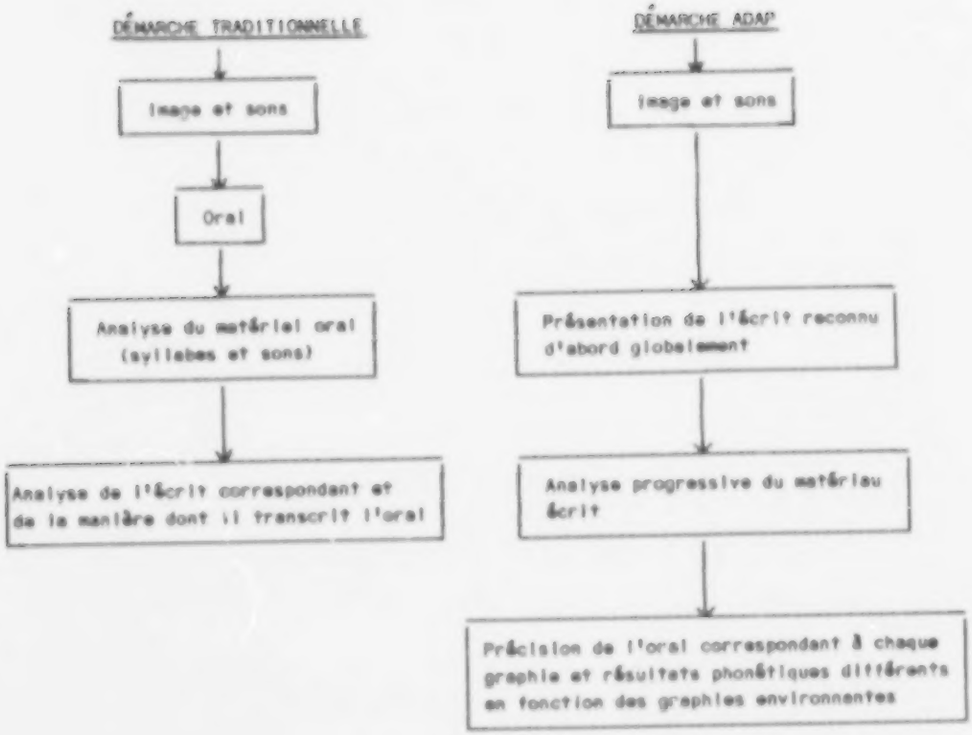
Le fait de s'habituer à lire après avoir entendu et d'écrire après avoir dit accroît une lecture énonnante et à haute voix.

3.2 La démarche

Ces remarques amènent quelques propositions concrètes. Par exemple, utiliser des diapositives prises dans l'environnement quotidien exclusivement (textes de la rue : enseignes, panneaux, textes de travail; consignes de sécurité; textes de la maison et de la vie quotidienne : modes d'emploi, journaux).

"Ce choix permet d'utiliser la redondance de l'environnement. Au lieu de lire 4 ou 5 heures par semaine son livre de lecture, le stagiaire apprend à lire la rue, l'espace quotidien... qu'il pourra relire immédiatement en sortant de la séance de formation. La lecture devient plus motivante, puisqu'elle fonctionne en situation réelle dès la première heure de formation". (Extrait de L'écrit vivant, Non paginé.)

Leurs principes favorisent au maximum une approche visuelle de l'écrit. Au lieu de suivre la démarche traditionnelle, le groupe ADAP propose les étapes suivantes que l'on retrouve à la page voisine.



La progression suggérée tient compte de 5 niveaux de difficulté croissante; chaque séance se déroule donc différemment selon le niveau des participants. A titre indicatif nous suivrons le déroulement d'une séance pour le niveau des débutants.

1- Sensibilisation et discussion. Il s'agit d'introduire la présentation des diapositives et d'en justifier la pertinence à travers un objectif de formation. (Ex. : vivre en sécurité pour les séries de diapositives portant sur le garage, l'accident, la pharmacie, la sécurité). Ensuite le formateur projette les diapositives une première fois et une seconde fois où chacun exprime son expérience, ses connaissances, ses interrogations face au thème traité par les diapositives.

2- Exploitation orale. Les diapositives sont reprises séquence par séquence, une ou plusieurs fois. Selon le niveau d'expression orale, un commentaire ou dialogue sera composé soit par le formateur, soit par le groupe lui-même.

3- Compréhension écrite. D'abord, il s'agit de repérer les diapositives contenant un texte écrit, lequel est lu globalement et ensuite analysé d'une manière plus fine.

4- Expression écrite. Pour répondre à la demande d'écriture, on pourra réaliser des exercices de graphisme pur ou une écriture globale des papiers d'identité. L'écriture sera d'abord une simple "présentation" d'écrit, après on passera à une production d'écrit.

Exemple d'exploitation d'une série de diapositives, pour le niveau débutant sur le thème l'accident.

1ère séance

- projection complète;
- débat/discussion;
- projection séquence par séquence;
- création du dialogue ou mémorisation du dialogue type;
- projection diapo par diapo;
- réalisation d'un plan (de l'accident).

2e séance

- projection complète;
- projection diapo par diapo;
- écriture de l'identité;
- lecture globale des diapos-textes;
- présentation des variantes du lexique essentiel;
- recherche de variantes dans l'environnement, puis sur des documents écrits;
- confection d'une fiche sur des mots essentiels;
- lecture globale au tableau de feutre.

3e séance

- projection de diapos : lecture globale sur photo, puis étiquette au tableau de feutre;
- discussion sur l'adresse et le nom des voies de circulation;
- lecture globale élargie des plaques de rue;
- expression écrite au tableau de feutre;
- expression écrite élémentaire;
- projection complète de révision.

4e séance

- projection complète de révision;
- projection des diapos-textes;
- observation des syllabes communes;
- recherche des syllabes connues dans d'autres mots, éventuellement composition de mots nouveaux.

3.3 Le matériel

L'ensemble du matériel de "L'écrit vivant" est composé de :

- 20 séries de diapositives (20 à 50 diapositives par série) que l'on classe en trois niveaux de difficultés;
- 3 dossiers de lecture/écriture correspondant aux séries de diapositives;
- un guide du formateur.

A ces documents s'ajoutent d'autres diapositives qui ont été réalisées séparément mais dont on peut prévoir une exploitation parallèle ou ultérieure.

4. **Commentaires**

Cette méthode comporte beaucoup de documents variés mais la plupart contiennent des exercices à faire, de sorte qu'il est parfois difficile de faire ressortir l'essentiel de leur approche, leur "spécificité pédagogique".

L'utilisation que ce groupe fait de l'audiovisuel est cependant fort original. De même, l'analyse de leur approche en relation avec les méthodes déjà existantes, qui les amène à privilégier l'audiovisuel fait bien ressortir les avantages et les lacunes de l'une et l'autre méthode.

La centration sur l'audiovisuel est l'élément marquant à retenir de ce groupe de travail.

FICHE DESCRIPTIVE POUR LES DOCUMENTS PRODUITS PAR LE COMITÉ POUR LA LIAISON DE L'ALPHABÉTISATION ET LA PROMOTION

1. **Informations générales**

Nom de la méthode : Leur méthode est décrite à l'intérieur d'une série de brochures, de documents, de livres. En voici la liste à peu près exhaustive.

1- Immigration et formation, CLAP : Paris, 1977.

2- Plan de formation, 1978-1979. CLAP : Paris.

3- Apprendre à lire et à écrire, guide du formateur, dossier du stagiaire, matériel collectif (dessin) CLAP : Paris, 1976.

4- Entraînement à la lectu e, CLAP : Paris, 1979.

5- Textes de lecture; productions d'immigrés, CLAP : Paris, 1978.

6- Fiches de correction phonétique, CLAP : Paris, 1977.

7- Audiovisuel, Un outil pour les associations, CLAP : Paris.

8- Calcul et raisonnement mathématique; dossier du stagiaire CLAP : Paris.

Auteur : Comité pour la Liaison de l'Alphabétisation et la Promotion (CLAP).

Année de publication : Les publications s'échelonnent entre 1976 et 1979.

Adresse : Toutes leurs publications sont faites par le CLAP dont l'adresse est la suivante :
25, rue Gandon
75013, Paris
FRANCE

2. Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur

Les objectifs poursuivis par le CLAP ressemblent beaucoup à ceux du Collectif d'alphabétisation[1] : les deux associations s'adressent aux immigrants et partagent un objectif de libération et de prise en charge de ces travailleurs par eux-mêmes. L'alphabétisation est donc un moyen mis en oeuvre pour amener ces groupes à une meilleure conscience de leur situation comme groupe à l'intérieur des rapports sociaux de la société actuelle.

La similitude des objectifs va également se retrouver tout au long de la démarche proposée pour l'alphabétisation.

3. Description de la méthodologie

3.1 Le contenu

L'explication de leur méthodologie se retrouve dans le livre immigration et formation. Différentes composantes caractérisent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le tableau 1 les énumère.

Plus spécifiquement, l'apprentissage du langage écrit se déroule en 4 étapes :

1- Faire percevoir la nature des diverses relations entre le langage oral et le langage écrit. Cet objectif consiste à faire découvrir l'association consonne/voyelle et la correspondance son/signe. Pour ce faire, le stagiaire prononce syllabiquement la phrase, repère les lettres qui correspondent à chaque syllabe. Dans les premiers mots, on fait repérer les voyelles par les voyelles communes à plusieurs mots et écrites dans une même orthographe.

2- Faire découvrir des mots dans la phrase. D'abord le stagiaire identifie le groupe nominal, groupe verbal, groupe nominal, et ensuite il découpe chacun des groupes.

3- Faire découvrir la situation de communication écrite en analysant une phrase lue et en utilisant les éléments de la lecture pour écrire des phrases nouvelles où ils s'expriment personnellement.

Les leçons sont organisées autour d'un thème; chaque thème peut être introduit par un support susceptible de susciter un échange. Une partie du travail et du matériel est collectif, mais les stagiaires ont aussi un document de travail personnel où ils peuvent retrouver notamment des textes à lire, des informations et divers imprimés concernant le thème abordé.

Le travail autour du support collectif se bâtit à partir d'une image, point de départ à l'élaboration d'une phrase. Ensuite d'autres images et affichettes appuient le découpage en mots. Les étapes successives sont identiques à celles identifiées par le Collectif d'alphabétisation autour du savoir lire. Rappelons-les :

1ère Phase : Avant le cours, élaboration d'un petit texte de lecture qui servira de point de départ. Ce texte doit permettre :

1- Pour plus de détails, voir la fiche produite pour le Collectif d'alphabétisation.

TABLEAU 1

COMPOSANTES EN LECTURE ET ÉCRITURE

COMPOSANTES	LECTURE	ÉCRITURE
1. Aspect graphique	. perception des différences entre les signes	. reproduction du dessin de l'écriture
2. Transcription des sons	. dire un son par signes; . à travers des signes multiples retrouver le son unique.	. écrire un signe par son; . à partir du son connaître les multiples transcriptions
3. Mot : . découpage . orthographe	. retrouver le rythme correspondant à l'oral; . reconnaître un mot à son orthographe	. passer du rythme oral au découpage écrit; . connaître l'orthographe du mot
4. Phrase : structure	. comprendre les structures de l'écrit . s'aider de signes orthographiques pour comprendre	. capacité à s'exprimer dans des phrases; . savoir mettre des marques orthographiques.
5. Texte	. comprendre l'enchaînement des idées dans un texte	. pouvoir enchaîner ses idées dans un texte

1) de réviser les acquisitions antérieures (mots-syllabes);

2) d'acquérir la lecture d'une ou de plusieurs nouvelles syllabes;

3) de véhiculer un contenu intéressant.

2e phase : Présentation du texte de départ et lecture du texte par les travailleurs:

1) lecture par le moniteur du texte et questions de compréhension aux stagiaires;

2) le moniteur écrit le texte au tableau;

3) le moniteur relit le texte lentement mais naturellement;

4) le moniteur propose aux stagiaires de lire le texte.

3e phase : Extraire du texte les mots sur lesquels on va travailler:

- soit pour la révision;
- soit pour la lecture, i.e. les mots contenant une syllabe nouvelle.

4e phase : Travail sur les syllabes:

- réviser les syllabes connues mais hésitantes;
- le moniteur écrit les nouvelles syllabes au tableau. Il les lit et les fait lire par les stagiaires.
- puis avec les seules lettres déjà acquises, le moniteur constitue les différentes syllabes du type consonne-voyelle et voyelle-consonne.

C'est au cours de cette phase que les travailleurs mémorisent les syllabes nouvelles (code de transcription) et peuvent découvrir et comprendre le mécanisme de transcription signe-son. Et on rajoute la syllabe au tableau de progression syllabique.

5e phase : Retour aux mots et aux phrases du texte de départ. À partir de la grille syllabique, le moniteur propose de recomposer les mots du texte contenant les nouvelles syllabes. Après quoi, on relit le texte de départ.

6e phase : Trouver des mots contenant les nouvelles syllabes en utilisant la grille syllabique. Il est fondamental que ce soit les travailleurs eux-mêmes qui trouvent ces mots en puisant dans leurs acquis oraux antérieurs.

7e phase : Aboutir à de nouvelles phrases, à partir du stock de mots trouvés au préalable. On peut faire écrire ces phrases.

Conclusion : Les phases 2, 3, 4 et 5 sont surtout centrées sur l'apprentissage du mécanisme et du code de transcription, avec une certaine directivité dans la démarche. Les phases 6 et 7 permettent une participation plus active des travailleurs dans leur apprentissage.

3.2 La démarche

La progression des différentes étapes prend place à l'intérieur des échanges et s'appuie sur les mêmes critères de progression que ceux du Collectif d'alphabétisation. On peut donc s'y référer pour le détail.

3.3 Le matériel

Le matériel fourni par le CLAP est assez diversifié : il s'adresse aux moniteurs et/ou aux stagiaires et comprend des textes de lecture, des fiches de correction phonétique, des images (dessins), des exercices en mathématiques et en prétechnique. Les énoncés de principe s'entremêlent avec des exercices plus pratiques.

4. Commentaires

Beaucoup de ressemblances avec le Collectif d'alphabétisation avec quelques explications supplémentaires sur certains aspects (ex. : les différences de composantes entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture) et un matériel plus varié. Ces deux approches sont aussi intéressantes l'une que l'autre.

FICHE DESCRIPTIVE DU COLLECTIF D'ALPHABÉTISATION

1. Informations générales

Nom de la méthode : Leur méthode est décrite à l'intérieur des cinq (5) volumes publiés entre 1975 et 1980.

1- L'alphabétisation des travailleurs immigrés, Maspero : Paris, 1975.

2- Lire, comprendre et s'informer, Tome I et II, Maspero : Paris, 1979.

3- Alphabétisation : pédagogie, expériences, réflexions, Maspero : Paris, 1979.

4- Livre de grammaire pour adultes immigrés, Maspero : Paris, 1980.

Auteur : Le Collectif d'alphabétisation

Année de publication : la publication s'échelonne entre 1975-1980.

Adresse : On peut se procurer ces volumes dans plusieurs librairies de Montréal, ou encore en écrivant à l'éditeur François Maspero
1, place Paul-Painlevé
Paris 5e
FRANCE

2. Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur

Le but poursuivi par le Collectif d'alphabétisation est de fournir des outils pédagogiques permettant une alphabétisation centrée sur les intérêts des travailleurs et non au service des classes au pouvoir. Leur méthode peut être utile à "toute personne ou tout groupe qui cherche à inscrire son action pédagogique dans une pratique et des rapports sociaux qui contribuent à l'élaboration d'une société socialiste et l'annoncent déjà". (1975 : p. 13. Note infra-paginale)

Concrètement les choix pédagogiques proposés visent à :

- être le plus efficace possible, les travailleurs ne peuvent se permettre de tâtonner dans les cours auxquels ils consacrent une partie de leur temps de sommeil ou de loisir.
- viser une première autonomie de lecture sans trop retarder le développement de l'expression écrite.
- utiliser un contenu qui intéresse les travailleurs.

En conséquence, la démarche proposée comporte :

- des révisions systématiques, car beaucoup de choses sont oubliées entre deux séances.
- beaucoup d'exercices pratiques pendant le cours, donnant aux travailleurs la possibilité d'utiliser en dehors du cours leurs acquis.

Les choix pédagogiques font travailler simultanément le mécanisme de transcription et l'acquisition du code de transcription. Le point de départ est la syllabe écrite mais tout au long de l'apprentissage, les exercices proposés gardent un lien avec le sens.

3. Description de la méthodologie

3.1 Le contenu proposé comprend trois dimensions:

1) savoir parler;

2) savoir lire;

3) savoir écrire.

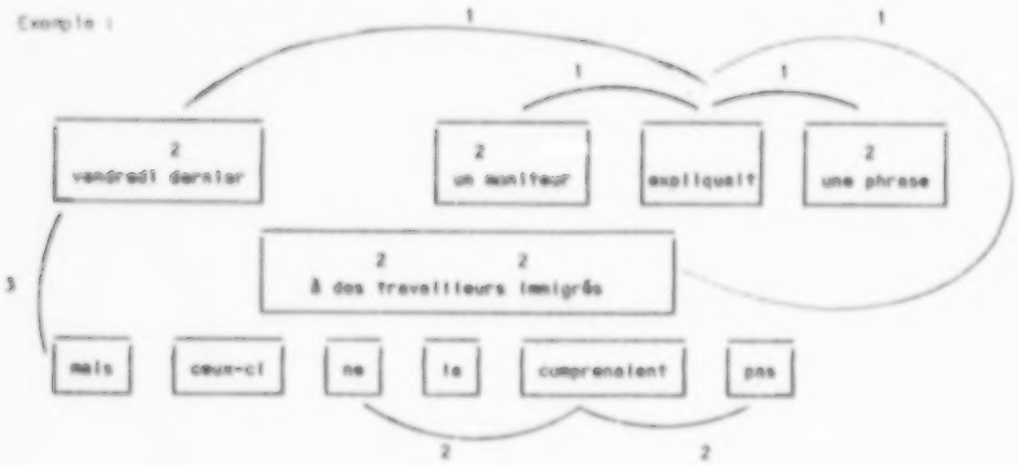
Regardons-les successivement :

Savoir parler : cette partie de la démarche d'alphabétisation est particulièrement importante avec les immigrants qui connaissent peu ou pas du tout la langue française. Il devient donc primordial de travailler avec eux la base orale de la langue française.

En premier lieu, il faut bien vérifier quels sons du français un travailleur étranger n'entend pas. En second lieu, il faut travailler la structure de la langue, l'organisation des mots entre eux puisque l'explication du sens de chaque mot dans une phrase ne suffit pas pour en comprendre la signification globale. En français, la structure de base s'articule à partir du verbe, du sujet et du complément. Ce premier ensemble définit des rela-

tions de type 1 qui donnent le sens général. Le sens général est ensuite (mais pas toujours) précisé par d'autres éléments qui créent des relations de type 2 et des relations de type 3.

Exemple :



Les exercices proposés sont progressifs à l'intérieur même de chaque type de relation : on vise à présenter une langue orale utile que les stagiaires pourront perfectionner et enrichir graduellement dans différents contextes d'utilisation.

Savoir lire : l'acquisition de la lecture concrétise trois démarches :

- la compréhension du mécanisme de lecture, par l'association entre signe écrit et son.
- la connaissance des signes écrits utilisés dans cette langue.
- la compréhension du sens des supports écrits, dans leurs rapports signifiants-signifiés.

La méthode proposée est dite d'aller et retour :

aller retour : on repère dans le mot la syllabe connue et on découvre la syllabe nouvelle; on relit le mot en entier et si ce mot fait partie d'une phrase, on relit la phrase au complet.

Cet aller-retour se déroule en sept étapes :

1re étape : le moniteur choisit un petit texte de lecture qui devient le point de départ pour à la fois réviser les acquisitions antérieures et à la fois acquérir la lecture de une ou plusieurs syllabes.

2e étape : présentation et lecture du texte aux travailleurs. Le moniteur lit le texte, l'écrit au tableau, le relit, et enfin propose aux travailleurs de lire le texte.

3e étape : choix des mots sur lesquels portera le travail.

TABLEAU 2

PROPOSITION D'UNE GRILLE DE PROGRESSION SYLLABIQUE

	A a	I i Y y	O o	E é	ou	U u	on	au eau	an en	ai ei	E e eu-oeu	in un ain-ein	oi	oin	ien
M-m	ma	mi my	mo	mé	mou	mu	mon	mau meau	man men	mai mei	me meu-moeu	min main	moi	moin	mien
L-l	la	li	lo	lé	lou	lu	lon	lau leau	lan len	lai lei	le leu	lin lain-lun	loi	loin	lien
R-r	ra	ri	ro	ré	rou	ru	ron	rau reau	ran ren	rai rei	re reu	rin rain-rein	roi		rien
S-s	sa	si	so	sé	sou	su	son	sau seau	san sen	sai sei	se seu-soeu	sin sain-sein	soi	soin	sien
T-t	ta	ti	to	té	tou	tu	ton	tau teau	tan ten	tai tei	te teu	tin tain-tein	toi	toin	tien
B-b	ba	bi	bo	bé	bou	bu	bon	bau beau	ban ben	bai bei	be beu-boeu	bin bain	boi	boin	bien
N-n	na	ni	no	né	nou	nu	non	nau neau	nan nen	nai nei	ne neu-noeu	nin nain	noi		nien
D-d	da	di	do	dé	dou	du	don	dau deau	dan den	dai dei	de deu	din dain-dun	doi		dien
P-p	pa	pi	po	pé	pou	pu	pon	pau peau	pan pen	pai pei	pe peu	pin pain-pein	poi	poin	
C-c	ca		co		cou	cu	con	cau	can	cai	coeu	cun cain	coi	coin	
K-k	ka	ki	ko	ké	kou	ku	kon		kan		ke	kin			

Qu-qu	qua	qui	quo	qué	qu'ou		qu'on	qu'au	quan	qual	que queu	qu'un	quoi		
F-f	fa	fi	fo	fé	fou	fu	fon	fau	fan fen	fai fei	fe feu	fin fein fain	foi	foin	
Ch-ch	cha	chi	cho	ché	chou	chu	chon	chau cheau	chan chen	chai	che cheu	chin chain	choi		chien
V-v	va	vi	vo	vé	vou	vu	von	vau veau	van ven	vai vei	ve veu-voeu	vin vain	voi		vien
J-j	ja	ji	jo	jé	jou	ju	jon	jau	jan jen	jai	je jeu		joi	join	
G-g	ga		go		gou	gu	gon	gau	gan	gai		gain	goi	goin	
G-j		gi		gé					gen	gei	ge geu	gin gein			
C-s		ci		cé				ceau	cen		ce ceu	cin cein			cien
gu		gui		gué					guen		gue gueu	guin			
ç	ça					çu	çon		çan	çai			çoi		
GN-gn	gna		gno	gné			gnon	gneau	gnan	gnai	gne gneu				
Ph-ph	pha	phi	pho	phé			phon		phan		phe	phin			
Z-z	za	zi	zo	zé	zou	zu	zon		zan		ze	zin			
X-x	xa	xi		xé			xon				xe				
W-w	wa	wi													

Extrait : Collectif d'alphabétisation Maspero 1979 p.200-201.

4e étape travail progressif sur les syllabes: on commence par revoir les syllabes connues; ensuite le moniteur écrit au tableau les nouvelles syllabes et enfin ces nouvelles syllabes s'insèrent dans la grille de progression syllabique. Cette grille est présentée à la page précédente au tableau 2.

5e étape on revient aux mots et aux phrases composant le texte de départ.

6e étape les stagiaires trouvent des mots contenant les nouvelles syllabes.

7e étape formation de nouvelles phrases à partir des mots trouvés au préalable, en essayant qu'elles soient proposées par les travailleurs.

Savoir écrire : l'acquisition de l'habileté à écrire s'accompagne de deux préambules :

- ne proposer d'écrire que des mots déjà compris et lus au préalable.
- proposer également des exercices d'assouplissement des doigts, du poignet; faire apprendre les lettres de même que les notions de lignes horizontales, de hauteur de lettres, etc.

Exemples d'exercices d'assouplissement :

pour les lettres n,n
pour les lettres u,i
pour les lettres e,i

3.2 La démarche

Ces différents exercices prennent place à l'intérieur des échanges. Chaque échange dure 2 et 4 séances environ et comprend deux parties.

La première partie se compose d'un ou plusieurs textes élaborés à partir de situations réellement vécues par les travailleurs. Ce texte utilise les mots connus des travailleurs et la longueur est fonction du niveau atteint dans la progression. La deuxième partie comprend une liste de mots et de petites phrases. Le choix des mots s'appuie sur trois critères : introduire de nouvelles lettres ou de nouvelles syllabes, contenir des sons et des graphies déjà connus et enfin faire partie du langage le plus simple et le plus utile. Un maximum de 10 mots nouveaux est introduit à chaque séance.

Au tout début des échanges les deux temps sont inversés, mais dès qu'il est possible on utilise le texte comme point de départ.

Leur démarche comprend un total de 63 échanges établis à l'aide de la progression syllabique (tableau 3).

3.3 Le matériel

Chaque stagiaire travaille sur un cahier-livre et un cahier-brouillon. Le cahier-livre se bâtit au fur et à mesure des échanges. Pour le Collectif, il est important que les travailleurs apprennent à lire dans un vrai livre qui constitue le symbole de l'accès à la culture.

Tableau 3

Exemple de progression syllabique établie par le "Collectif d'alphabétisation" (1975) en tenant compte de la diversité des langues maternelles des travailleurs

échanges	lettres abordées dans des syllabes
1	a,l,m,i
2	e,ou
3	n,r
4	révision
5	s,é
6	o,un
7	t
8	révision
9	b,à
10	d
11	p
12	révision
13	u
14	c
15	qu,k
16	révision
17	on,tion
18	gr,br,pr,tr,cr
19	au,eau
20	révision
21	f
22	en,an
23	v
24	révision
25	g,gu
26	j,ge,gi
27	ce,ci,çà
28	révision
29	eu,eur
30	ch
31	oi
32	révision
33	s,z
34	ai,ei
35	gn
36	révision
37	in,ain,ein
38	oy,ey,uy
39	ail,eil,ouil
40	révision
41	ph
42	oin
43	x

Sur chaque page, le stagiaire colle la liste des syllabes correspondant à l'échange, le texte de lecture à travailler et une image ou un dessin qui illustre le texte. Ce livre lui appartient.

Pour le matériel s'adressant aux moniteurs, les publications du Collectif comprennent des textes de lecture produits par les travailleurs (lire, comprendre et s'informer, romans I et II), des descriptions détaillées de leur façon de travailler, et aussi une grammaire spécialement adaptée pour les adultes immigrés. Les références de chaque livre sont données au tout début de la fiche.

4. **Commentaires**

Du très bon travail couvrant plusieurs aspects de l'alphabétisation et explicitant largement les choix et les convictions du Collectif ainsi que la pratique concrète qui en découle.

C'est un travail utile à plus d'un titre et tous les formateurs engagés en alphabétisation tireront profit à lire leurs publications.

Le Collectif d'alphabétisation fait un peu office de "chef de file" plusieurs s'y réfèrent et s'en inspirent...

FICHE DESCRIPTIVE POUR L'INITIATION À L'APPROCHE LOGIQUE ET AU CALCUL, DU COLLECTIF D'ALPHABÉTISATION

1. **Informations générales**

Nom de la méthode : Initiation à l'approche logique et au calcul. Maspéro: Paris, 1973.

Auteur : Le Collectif d'alphabétisation

Année : 1973

Adresse : on peut se procurer ce volume dans plusieurs librairies de Montréal ou encore en écrivant directement chez l'éditeur :

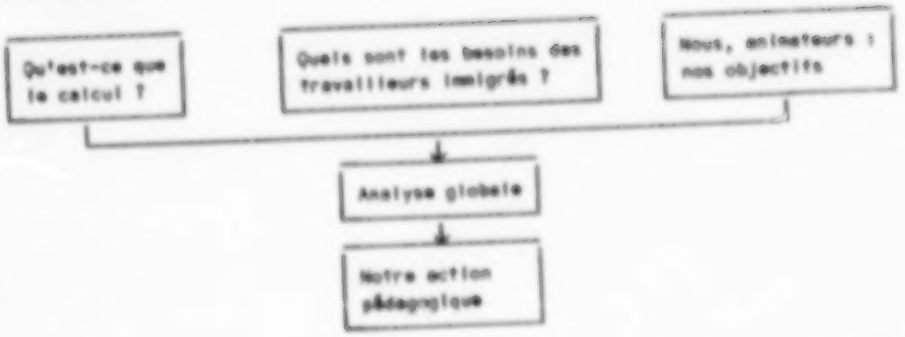
François Maspero
1, place Paul-Painlevé
Paris 5e
France

2. **Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur**

Les objectifs poursuivis visent à introduire le stagiaire à la numération par une approche raisonnée des quatre opérations et de la notion de mesure. La mathématique actuelle, à travers la notion d'ensemble, de relations, de structures offre un outil efficace et précis pour exprimer les notions de base communes à bien des phénomènes. "La mathématique a fourni plus qu'un certain nombre d'axiomes et de théorèmes; c'est un nouvel état d'esprit qui autorise la mathématisation d'un grand nombre de situations concrètes; par là même, l'assurance est donnée de pouvoir agir sur ces situations. Nous dégageons donc un caractère nouveau : le dynamisme des mathématiques."

3. Description de la méthodologie

3.1 Le contenu comporte les étapes suivantes qui conduisent à une action pédagogique :



Le calcul se définit par une logique et un langage arbitraire et conventionnel qui ensemble le rendent opératoire. En effet, par le calcul on passe d'un niveau concret, réel, à un niveau plus conceptuel (exemple : le calcul mental) et à un niveau carrément symbolique (les chiffres). Le tableau 4 représente les démarches habituelles faites dans le calcul.

Tableau 4
Schéma des démarches habituelles en calcul[1]

1. On appelle calcul les opérations effectuées sur des symboles; par extension, il s'agit aussi des modes de représentation des opérations et des quantités sur lesquelles elles opèrent.

Ces démarches permettent de dégager un plan de travail en six (6) étapes :

1) À partir d'une situation concrète, la décrire aussi précisément que possible.

2) Dégager les propriétés pour présenter et expliquer les mécanismes mathématiques. Relation concret-image.

3) À l'aide de la relation concret-image, manipuler des objets et images en utilisant les propriétés dégagées.

4) Étudier le langage associé aux concepts introduits.

5) Trouver les règles générales du mécanisme mathématique étudié, en utilisant tour à tour les images et les symboles.

6) Manipulation de ces mécanismes, dans des situations concrètes, grâce à l'utilisation constante des relations concret-image, image-symbole, concret-symbole.

Les stagiaires ont déjà une certaine habitude face aux mathématiques. Il faut donc que la démarche entreprise avec eux ne constitue pas une démarche parallèle à la première. Pour éviter cette erreur, il faut :

- Identifier la démarche habituelle utilisée par les stagiaires. Par exemple : la multiplication est souvent traitée par additions successives.

- Situer les nouvelles méthodes par rapport aux anciennes, les comparer et en montrer la puissance. Par exemple : le stagiaire ne peut résoudre des problèmes portant sur des grands nombres ou encore, dans une situation nouvelle, il ne peut utiliser son mode de calcul.

Pour les stagiaires, les mathématiques sont souvent réduites à une série de formules où la logique des mécanismes opératoires n'est pas perçue, ce qui conduit à des erreurs ou des absurdités. Ils ont du mal à globaliser, à généraliser les acquis : ils doivent apprendre à reconnaître les ressemblances abstraites et à montrer les liens entre les problèmes. Les mathématiques sont des outils pour se débrouiller (dans la vie quotidienne on a, en effet, moins besoin de calculs précis que d'approximations justes) et pour analyser toutes sortes d'informations aussi bien économiques, géographiques, sociales que politiques.

3.2 La démarche

Trois principes méthodologiques vont guider la progression des acquisitions :

1) Intégrer les acquis des stagiaires dans l'apprentissage.

2) comprendre les notions avant d'étudier les conventions arbitraires et les calculs complexes.

3) montrer le lien entre les mathématiques et l'expérience vécue des stagiaires.

La progression en mathématiques — comme en français d'ailleurs — est liée à deux exigences contradictoires (parfois) :

- organiser les étapes de l'apprentissage pour éviter le découragement et permettre au stagiaire de mesurer ses progrès;
- tenir compte des situations particulières (demandes immédiates).

En même temps, le moniteur a besoin d'un certain répertoire des questions à traiter de même qu'un certain ordre dans les principales étapes à respecter si on ne veut pas bâtir sur du sable.

La progression proposée comprend neuf (9) thèmes :

1) Chiffres de 0 à 9. Notion de zéro. Notion d'ensemble.

2) La relation d'ordre. Notion d'identité et propriété.

3) Addition : 4 chiffres de 0 à 9.

4) Nombres supérieurs à 9. Numération à base 10.

5) Addition des nombres supérieurs à 9.

6. Notion de mesure.

7. Soustraction.

8. Multiplication.

9. Division, notion de fraction décimale pour la base 10. Règle de 3, pourcentage.

3.3 Matériel

Le collectif suggère à titre indicatif un certain nombre de documents pouvant servir de support pour les exercices : des plans de ville, de même que des cartes routières servent pour des calculs de distance (route) ou de temps (nombre de stations de métro).

4. Commentaires

Une autre production du Collectif fort intéressante! Les mathématiques y sont présentées par leur côté rationnel plutôt que technique. C'est compréhensible, utile et unique. À lire au complet absolument!

FICHE DESCRIPTIVE POUR LA MÉTHODE DES CLEFS, PAR LE S.R.I. METHODOLOGIE DES METHODES DE LECTURE

1. Informations générales

Nom de la méthode : La méthode des clefs mais le titre du document est : Apprendre à apprendre à lire, quelle méthode?

Auteur : S.R.I., méthodologie des méthodes de lecture

Année de publication : non mentionnée

Adresse : Dépositaire-éditeur S.R.I.
Centre Gabriel Druilh
13 rue de la Commune
44400 Rèze-les-Nantes
France

2. Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur

Cette méthode veut donner les principes d'intervention pour apprendre à lire. Les clefs sont précisément l'expression concrète de ces principes. Cette intervention se base sur l'intelligence plutôt que sur la mémoire mécanique. Même ceux qui ont peu de mémoire pourront faire jouer leur intelligence. Car, s'il est impossible de lire aisément les mots qu'on ne connaît pas ou hors d'un contexte, il est par contre possible, même facile, de deviner un mot connu, surtout s'il est situé dans un contexte illustré, le raisonnement, la logique, l'intelligence, le permettent :

"Cette méthode rejette donc tout exercice de lecture qui ne serait pas illustré, préillustré, tant par le langage oral que par l'environnement, ou par l'image." (p. 2)

3. Description de la méthodologie

Leur méthodologie énumère un certain nombre de principes toujours concrets, mais sans que soient donnés des exemples de la démarche. "Pour les besoins de la cause", nous parlerons simultanément du contenu et de la démarche à travers les différentes clefs proposées.

1re clef - la reconnaissance des 10 sons clefs.
un - on - oi - au - ou - en - ai - an - in - ou

Cette étape est une prise de conscience de l'existence dans les mots de parties sonores dont la reconnaissance est indispensable à la compréhension de leur signification. Elle consiste à acquérir le réflexe de reconnaître, en priorité un seul son. Pour y parvenir, la méthode propose le jeu des 10 cartes. Ces cartes comprennent sur un côté un ou deux dessins d'objets, d'animaux et de l'autre côté le son correspondant écrit dans trois calligraphies.

Exemple :

Ce jeu se déroule en trois phases :

— mémorisation des mots retenus pour et par l'illustration, côté dessin.

— mémorisation des sons clefs, isolément, côté dessin.

— mémorisation des sons clefs sous leur forme graphique, côté écriture.

2e clef - liaison des sons clefs avec les consonnes.

Contrairement aux apparences, il est très profitable pour les adultes d'utiliser d'abord les consonnes composées avant les simples. En utilisant les consonnes bl, cr, vr, gl, etc., il est facile, en s'arrêtant à leur décomposition, de réaliser la fonction propre à chacune d'elles, sans se perdre dans les explications. Encore ici, le jeu des 10 cartes sert à la composition des mots.

Exemple, en combinant :

cl - ou	on obtient	clou
tr - ou	on obtient	trou
cr - ou	on obtient	crou (écrou
ch - ou	on obtient	chou
m - ou	on obtient	mou

Ces exercices ne sont toutefois utiles que dans la mesure où ils intéressent et peuvent préparer rapidement à la lecture normale. Il ne faut pas être esclave de ces différents procédés, mais s'inspirer de leurs éléments constitutifs comme base solide d'alphabétisation.

3e clef - découverte des parties sonores dans les mots et dans de petits textes illustrés.

On attire l'attention à la fois sur la prononciation (bouche) et l'écriture. Pour ce stade, il est conseillé de se mettre face à l'élève si l'on n'a pas de miroir à sa disposition, comme pour les sourds-muets. En faisant voir ainsi la composition et la décomposition des parties des mots, l'élève prend petit à petit conscience de la correspondance de l'écriture avec les organes de la prononciation. Cela évite d'utiliser le nom des lettres, surtout des consonnes. Une fois repérées les parties sonores, il faut alors et, alors seulement, reprendre les sonorités de ce mot dans l'ordre normal.

4e clef - lectures préparées, pré-illustrées, accompagnées.

En tout premier, le choix des textes doit répondre aux motivations profondes du lecteur; c'est le moniteur qui lit, relit. On peut faciliter l'attention de l'apprenti en le faisant suivre de la pointe d'un crayon : celui-ci le déplace de plus en plus judicieusement en suivant les mots prononcés par le moniteur. Selon les auteurs, ce procédé est d'une "efficacité irremplaçable". Dans cette méthode l'introduction de l'écriture se fait tardivement. Conçue d'abord pour les itinérants (gitans), il fallait aller au plus urgent, leur donner la possibilité, le goût de lire d'abord. Pour introduire l'écriture, le procédé consiste à écrire en deux couleurs. L'élève change de couleur à chaque syllabe.

C'est en 1960, que ce procédé a été découvert par un élève retardé. Devant les remarquables progrès en orthographe, d'un élève de dix ans, nous avons été fort surpris d'enten-

dre le garçon nous expliquer lui-même son procédé de travail. En cours d'année, il décida de faire chaque jour chez lui des "copies", mais aimant les couleurs, il eut l'idée d'agrémenter ses "copies" par de la couleur. Il nous montra avec beaucoup de contentement deux cahiers pleins tout en couleurs". (p. 35)

Il faut environ quatre séances avant que le sujet puisse se perfectionner presque tout seul, il pourra alors s'exercer sans nous et la correction, le contrôle sera très rapide. À la première séance, l'élève ne saisit pas ce que nous lui demandons; il écrira en deux couleurs mais changera de couleur n'importe où.

À la deuxième séance, le moniteur demande à l'élève de mieux séparer les bruits des mots par des couleurs. Nous ne ferons rectifier que quelques mauvaises répartitions des couleurs.

À la troisième séance, il réalise mieux ce en quoi consiste la décomposition des mots : les syllabes. Ce mot de notre vocabulaire pourra alors enrichir le sien.

À la quatrième séance, l'élève ne fait presque plus de fautes. Les erreurs deviennent alors une occasion d'éclaircir quelques notions.

La copie en deux couleurs est un exercice d'attention des plus profitables, à la fois de décryptage de lecture silencieuse, de phonétique, de mémorisation et d'orthographe.

En conclusion, "dans la méthode des clefs", il faudra faire très attention à ne pas s'arrêter trop longtemps à l'appréhension des clefs de lecture mais bien à se mettre le plus tôt possible à la <u>vraie lecture</u>. C'est à force de s'exercer à bien suivre des yeux le texte écrit, lu sans faute par un ami que petit à petit la reconnaissance de la pensée de l'auteur sera comprise à l'aide de l'expression écrite. C'est au cours de cette attention soutenue que, presque sans explication, les mécanismes intellectuels nécessaires à la lecture entrent en jeu, sans qu'il soit nécessaire au moniteur de les expliciter sous d'autres formes ou d'autres exercices.

<u>Le matériel</u>

Le matériel fourni comprend un seul document qui contient à la fois les principes et les applications concrètes.

4. Commentaires

Cette méthode comporte beaucoup de points originaux qui retiennent l'attention. Elle apporte un éclairage inédit à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec l'avantage marqué de présenter cette acquisition comme quelque chose de relativement simple et faisable. C'est une méthode pleine de vitalité !

Conçue pour une approche individuelle, elle peut aussi s'adapter à un travail de groupe. Leur document contient une partie importante consacrée à l'étude critique des différentes méthodes synthétiques et analytiques.

FICHE DESCRIPTIVE POUR LA MÉTHODE LAUBACH[1]

1. Informations générales

La méthode Laubach origine des années 1930 et a d'abord été développée par le docteur Laubach dans la population Moros (Philippines).

La méthode Laubach a, par la suite, été adaptée à plus de 300 langues dans 100 pays différents. Actuellement, une version canadienne du Laubach est en préparation : longtemps identique à la méthode américaine, les prononciations différentes en anglais canadien et en anglais américain rendaient de plus en plus difficile l'utilisation de Laubach américain.

La méthode Laubach est essentiellement phonétique afin de permettre aux gens de lire et d'écrire leur langue.

Pour se procurer la méthode Laubach, il faut écrire à :

New Readers Press
Publishing Division Of Laubach
Literacy International
Box 131
Syracuse
New York 13210

et le titre des documents est le suivant :

The New Streamlined English Series
(0-5th grade)

2. Le schéma de la méthode

D'abord une image; ensuite en surimpression à cette même image, la première lettre du mot; ensuite la lettre seulement et le mot seulement.

Exemple :

Image ⟶ son ⟶ lettre

---

1. Cette dernière fiche ne suit pas les mêmes divisions que les précédentes.

cup

c c c

dish

d d d

fish

f f f

girl

g g g

De cette manière, on associe :

. image → son → lettre

du connu vers l'inconnu

. le son → la lettre

Après quoi, une courte phrase illustre le mot dans un contexte significatif:

Example : this is a bird
the girl has a bird in her hand

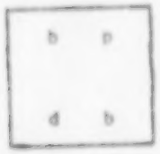
Plusieurs exercices sont proposés; les difficultés sont graduées et l'écriture est introduite dès le départ.

Exemple :

. Encerclez le mot pareil au premier:

cab / cab cap cap cab cap cap cab

. Tracez une ligne pour rejoindre les lettres pareilles:



3. Le matériel de cette méthode

Cette méthode fournit 7 livres, plus des manuels de lecture correspondants. Un même livre du maître accompagne les trois premiers manuels et un second livre couvre les volumes 4 et 5.

Plusieurs livres de lecture additionnels sont fournis; ils permettent :

. de nouvelles lectures sans beaucoup de nouveaux mots;

. de pratiquer le vocabulaire;

. d'utiliser les mots dans plusieurs contextes;

. de mieux comprendre le sens des mots.

Au début, les textes sont très courts mais à mesure que l'étudiant progresse, les textes s'allongent et présentent des situations de vie quotidienne telles la famille, la maison, les voyages, le travail, les enfants, l'amour, etc.

Ce qui frappe dans ces textes c'est toujours la fin heureuse ("happy end") : les situations s'arrangent par une intervention un peu mystérieuse. De plus, être instruit devient dans ces textes un atout déterminant pour la réussite.

Au niveau du contenu des textes, on tient bien compte du fait qu'il s'agisse d'adultes et non d'enfants. Mais la vision privilégiée est celle d'un monde beau, simple et sans conflit encore une fois non pas par l'absence de situations difficiles, mais parce qu'elles se terminent bien.

Dans l'ensemble cette méthode présente l'avantage d'être très graduée au niveau des difficultés présentées, de comporter beaucoup d'exercices variés et des textes de lecture. Au plan de la démarche suivie, elle utilise une approche phonétique du type, image ⟶ son ⟶ lettre et introduit simultanément la lecture et l'écriture.

4. L'utilisation de Laubach par des bénévoles

La méthode Laubach est plus qu'une méthode, c'est un programme de formation et d'entraînement dispensé aux formateurs. Une association s'est formée pour regrouper les formateurs et servir à la formation de nouveaux membres.

La structure de la méthode Laubach permet facilement une utilisation "individuelle" à cause précisément de son aspect progressif et détaillé.

Cette force peut cependant devenir sa faiblesse. En effet, un formateur qui se limite à cette méthode risque de devenir ennuyeux d'une part, et d'autre part de demeurer étranger aux désirs de son (ou ses) étudiant(s). Deux travers longuement décrits dans les méthodes d'alphabétisation scolaire...

Au plan de l'utilisation par les bénévoles, cette méthode sert bien comme assise à une intervention : elle donne un fil d'Ariane permettant de toujours conserver une direction, mais elle n'enlève nullement la nécessité pour le formateur bénévole de compléter, et d'ajouter à ce programme de base.

L'ensemble des textes comprend :

I Les premiers contenus; textes produits durant la première année du dossier alphabétisation.

1 – Les premiers mots.
2 – Le texte du 8 mars 1980 : une approche pédagogique pour l'alphabétisation.
3 – L'apprentissage du code par Pierre, Jean, Jacques.
4 – Les différentes composantes d'un projet d'alphabétisation.
5 – Épisodes de vie pédagogique ... en caricatures.

II Les méthodes d'alphabétisation : une épineuse question.

1 – L'analyse critique et la discussion.
2 – Les douze (12) fiches descriptives.

III Un développement pédagogique en alphabétisation : vers une alphabétisation interactive.

1 – Les concepts angulaires à une alphabétisation interactive : hypothèse et corollaires.
2 – Méthodologie pour une alphabétisation interactive.
3 – Une pratique d'alphabétisation interactive : dix (10) scénarios.

IV Le perfectionnement pédagogique des intervenants en alphabétisation : compte-rendu de rencontres provinciales.

1 – Approche globale et dynamique et alphabétisation décentralisée, par Yvon Rodrigue, C.S. Lac Témiscamingue.
2 – Une approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants, par Aloyse Freitag, MIQ.
3 – Le développement de la pensée critique, par Micheline Laperrière, Carrefour d'éducation populaire, Pointe St-Charles.
4 – Le travail sur un thème, par Cécile Vanasse et Odette Paradis, Carrefour d'éducation populaire, Pointe St-Charles.
5 – Alphabétisation-conscientisation, une entrée dans un réseau de solidarité par Yvan Comeau, Coopérative des services multiples de Lanaudière.

V La pré-alphabétisation et l'utilisation des bénévoles en alphabétisation : le point de vue de la pédagogie.

1 – La pré-alphabétisation : les leçons de deux (2) années d'intervention.
2 – Les bénévoles en alphabétisation : problème de fond et situation de fait.

VI L'évaluation de l'intervention en alphabétisation : résultats atteints et stratégies de formation. Bilan de deux années.

1 – La cible est visée dans le mille !
2 – Et bientôt vient le temps d'évaluer un projet d'alphabétisation : comment faire.
3 – Après avoir regardé tout le monde, nous nous regardons enfin.

8283-788

38-1238